



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de Estágio realizado na Escola Secundária de Caneças

Relatório elaborado com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação
Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro

Júri:

Presidente

Professor Doutor António José Mendes Rodrigues

Vogais

Professor Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro

Licenciado Luís Jorge Nogueira Lousteau Mateus

Ana Rita Gomes Navalho

2015



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária de Caneças, com vista à
obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física
desenvolvido na Escola Secundária de Caneças, sob a supervisão da Mestre Maria da Conceição
Ribeiro Rexêlo Pedro e do Licenciado Luís Jorge Nogueira Lousteau Mateus, no ano letivo de
2014/2015.

Ana Rita Gomes Navalho
2015

Agradecimentos

Ao longo deste processo de formação foram várias as pessoas que me apoiaram e contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Não podendo mencionar o nome de todos quero, no entanto, agradecer a cada um, em particular, a força, a coragem, o carinho e, muito especialmente, o facto de sempre me fazerem acreditar, que apesar das dificuldades, conseguiria atingir o meu objetivo. O meu mais sincero agradecimento:

Aos meus orientadores, o professor Luís Mateus e a professora Conceição Pedro, pelos ensinamentos, pela ajuda na construção e desenvolvimento da minha capacidade reflexiva, pela disponibilidade e pela preocupação com o meu desenvolvimento profissional.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, Inês Miranda e Hugo Vicente, pelo esforço e trabalho desenvolvido em conjunto, pela boa disposição, pela ajuda que me deram em determinados momentos da minha formação e pela aprendizagem que me proporcionaram.

Aos meus fantásticos alunos que me fizeram sempre sorrir e que foram a minha fonte de motivação. Fui verdadeiramente feliz ao vosso lado.

A todos os professores e funcionários do Agrupamento de Escolas de Caneças pela fantástica forma como me trataram, pelo afeto e pela amizade.

Aos meus amigos e família, pelo porto de abrigo que foram, por me motivarem nos momentos em que mais precisava e por todo carinho que demonstram todos os dias.

A todos muito obrigada!

Resumo

O estágio pedagógico consiste no culminar de uma formação que prepara profissionalmente o professor de Educação Física para o desempenho de todas as atividades inerentes à sua função profissional. Neste relatório é realizada uma análise e reflexão crítica sobre o impacto do estágio pedagógico no desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário. Para isso, as tarefas de estágio foram analisadas em três âmbitos: planeamento, condução e avaliação. O planeamento teve a função de direcionar o trabalho realizado nas tarefas de estágio, para que estas se desenvolvessem de forma consciente e capazes de proporcionar mudanças. Neste processo foram várias as dificuldades encontradas ao nível do projeto curricular de turma e dos planos de unidades de ensino. O estudo autónomo, a observação e a discussão em grupo foram fundamentais para uma melhor compreensão e ajustamento do planeamento às necessidades específicas da tarefa. Estas estratégias foram igualmente importantes na aplicação das tarefas de estágio, principalmente ao nível do conhecimento pedagógico do conteúdo e dos feedbacks fornecidos. Na avaliação foram sentidas dificuldades principalmente ao nível dos instrumentos de avaliação da investigação-ação, da ação de intervenção e da avaliação formativa no processo de ensino. É importante apercebermos dos erros cometidos e que, através da nossa capacidade reflexiva, consigamos arranjar estratégias para solucioná-los.

Palavras-chave: Avaliação, Educação Física, Estágio Pedagógico, Estratégias, Planeamento.

Abstract

An education that professionally prepares the physical education teacher for the performance of all activities, related to their professional role, reaches its culmination with a pedagogical internship. This report is an analysis and critical reflection of the impact that the teaching practice has in the personal and professional development of the trainee teacher. For that purpose, internship tasks were analyzed in the light of three areas: planning, performance and assessment. Planning served the purpose of directing the work done on different tasks during the internship, so that these could be developed in a conscious way and, in turn, provide the required changes. In this process there were several difficulties in terms of the class' curriculum project and the planning of the teaching units. Independent studying, observation and group discussion were fundamental for a better understanding and for adjustment of the planning to the specific needs of the task. These strategies were also important in the application of the internship tasks, mainly in terms of the pedagogical knowledge of the content and feedback provided. Difficulties were felt during the assessment, mainly at the level of assessment instruments of investigation-action, intervention action and formative assessment in the teaching process. It is very important that we are aware of the mistakes and, through a critical reflection, find strategies to solve them.

Keywords: Assessment, Physical Education, Pedagogical Internship, Strategies, Planning.

Índice

Introdução.....	1
1. Caracterização do contexto	3
1.1. Contextualização física e demográfica	3
1.2. O departamento de educação física	6
1.3. O projeto do 1º ciclo	9
1.4. Recursos materiais e espaciais	10
1.5. Os professores do Conselho de Turma	12
1.6. A turma F do 11º ano de escolaridade.....	13
2. O processo de estágio.....	19
2.1. A importância do planeamento	19
2.2. A condução das atividades de estágio.....	33
2.3. A importância da avaliação.....	58
3. Reflexões finais	67
Referências Bibliográficas	69

Lista de Abreviaturas

- AEC** – Agrupamento de Escolas de Caneças
- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- CT** – Conselho de Turma
- DE** – Desporto Escolar
- DEF** – Departamento de Educação Física
- EE** – Encarregados de Educação
- EEFM** – Expressão e Educação Físico Motora
- EF** – Educação Física
- ESC** – Escola Secundária de Caneças
- FMH** – Faculdade de Motricidade Humana
- G1** – Ginásio 1
- G2** – Ginásio 2
- G3** – Ginásio 3
- MEEFEBS** – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- PAI** – Protocolo de Avaliação Inicial
- PCA** – Projeto Curricular Adaptado
- PCT** – Projeto Curricular de Turma
- PNEF** – Programa Nacional de Educação Física
- NEEF** – Núcleo de estágio de educação física

Introdução

A formação de professores pode ser entendida como o processo contínuo e sistemático de aprendizagem no sentido da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saberes fazer, sobre valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente (Onofre, 1996).

Ainda segundo o mesmo autor, atribuir à formação de professores um carácter contínuo e sistemático, mostra que esta acontece regularmente, desde as primeiras experiências de formação a que o candidato a professor é sujeito, enquanto aluno, passando pela aprendizagem formal da profissão que se desenvolve nos centros de formação inicial e pelo período subsequente de indução profissional, para se prolongar por toda a sua vida profissional (formação contínua).

Face à enorme complexidade da tarefa de ensinar, na formação inicial de professores incluem-se períodos de prática em contexto real, que completam o percurso formativo e que, em Portugal, normalmente, se denominam por Estágio Pedagógico (Formosinho, 2002, citado por Ribeiro & Onofre, 2007).

O Estágio Pedagógico assume-se como um processo de Supervisão Pedagógica (Ribeiro & Onofre, 2007) sendo uma estratégia de formação, onde um professor mais experiente analisa o trabalho desenvolvido, aconselhando, informando e orientando o estagiário. Este realiza-se em contexto escolar consistindo numa tentativa estruturada para superar os hiatos entre a formação teórica e a formação prática. Baseia-se ainda em relações de ajuda e cooperação, traduzindo-se por uma relação sistemática, regular, prolongada, próxima e profunda, entre supervisor e formando.

O Estágio Pedagógico desenvolvido no mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário (MEEFEBS) na Faculdade de Motricidade Humana (FMH) representa, de acordo com o Guia de Estágio Pedagógico (2014), um módulo de formação desenvolvido em regime de supervisão pedagógica que consiste no culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades intrínsecas às funções de um professor de educação física (EF) do ensino básico e secundário.

O presente relatório é o resultado de uma análise crítico-construtiva do processo formativo do Estágio Pedagógico que foi concretizado na Escola Secundária de Caneças (ESC). O trabalho de um professor de EF não se centra somente ao nível da lecionação de aulas, existindo outras tarefas que este deve realizar. O Estágio Pedagógico prepara a

ação dos professores estagiários em todas as tarefas inerentes ao cargo. Este está estruturado em 4 grandes áreas de intervenção. A área 1 (Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem) diz respeito às tarefas de planeamento, condução e avaliação do processo ensino-aprendizagem. A área 2 (Inovação e Investigação) contempla a realização de estudos de investigação-ação integrados no contexto escolar. Na área 3 (Participação na Escola) o professor estagiário participa ativamente nas atividades de desporto escolar (DE) e realiza uma ação de intervenção adaptada às características e necessidades específicas da escola. Por fim, a área 4 (Relação com a Comunidade) refere-se à realização do estudo de turma e à participação ativa no acompanhamento à direção de turma.

Primeiramente neste documento encontra-se uma caracterização do contexto em que se desenvolveram as atividades de formação, apresentando o contexto físico e demográfico da escola, os recursos disponíveis, o departamento de educação física (DEF), o projeto do 1º ciclo, os professores do conselho de turma (CT) e, por fim, a turma da qual fiquei responsável pelo processo de ensino-aprendizagem (turma F do 11º ano de escolaridade). Posteriormente é feita uma análise de todo o processo de estágio, em que são abordados três temas que se mostraram de grande relevância ao longo do estágio pedagógico: o planeamento, a condução das atividades de estágio e a avaliação. Em cada um destes tópicos é realizada uma reflexão sobre as 4 áreas de intervenção profissional referidas no parágrafo anterior. Para finalizar, é efetuada também uma reflexão final sobre o processo de estágio e o seu contributo para a minha formação e para o meu futuro enquanto professora de EF.

1. Caraterização do contexto

1.1. Contextualização física e demográfica

O Agrupamento de Escolas de Caneças (AEC) localiza-se na vila de Caneças, fazendo parte da União de Freguesias de Ramada e Caneças, do conselho de Odivelas. Estima-se que a vila contenha cerca de 12 324 habitantes.

No AEC estão afiliadas 6 escolas: a Escola Secundária de Caneças (onde se encontra a sede do agrupamento), a Escola Básica dos Castanheiros (2º e 3º ciclo de escolaridade), a Escola Básica/Jardim de Infância Francisco Vieira Caldas, a Escola Básica/Jardim de Infância Artur Alves Cardoso, a Escola Básica/Jardim de Infância Cesário Verde e a Escola Básica Professora Maria Costa.

A Escola Secundária de Caneças foi alvo em 2011 de uma intervenção por parte da Empresa Parque Escolar, da qual resultou um espaço físico completamente novo, à exceção do pavilhão gimnodesportivo que não teve intervenção.

Esta escola apresenta como principal característica a sua diversidade, pois recebe alunos de meios suburbanos com famílias com baixos recursos e em que parte dos pais são provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e de meios rurais cujas famílias têm raízes na vila. A escolaridade da população é em geral baixa, onde existem muitas famílias desestruturadas, com baixos rendimentos e um grande número de desempregados.

O facto de os alunos provirem de famílias em que os pais possuem habilitações académicas ao nível do ensino básico e profissões de acordo com a sua escolaridade não funciona como incentivo a um investimento na educação dos filhos. Estes pais geralmente manifestam pouco interesse pela vida escolar dos filhos e aceitam o seu insucesso como natural e inevitável, não valorizando as aprendizagens escolares como uma mais-valia para a formação destes. (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Caneças, 2010, p.4)

“A escola é feita para e com os alunos” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Caneças, 2010, p.3). Este é o princípio básico onde incide o projeto educativo de escola pelo que qualquer projeto ou atividade de escola deve estar centrado nas situações de aprendizagem e de formação das crianças e jovens. União e coesão em torno de uma cultura de escola são valores essenciais que devem orientar a ação de todos os elementos da instituição. Ao longo das atividades de estágio e de intervenção na escola

este princípio esteve sempre presente, pelo que se procurou integrar ao máximo os alunos nas atividades da escola, fosse ao nível da sua participação, fosse ao nível da organização, já que é importante os próprios alunos sentirem-se uma parte integrante e importante na realização das mesmas.

Como a ESC apresenta a sua diversidade como principal característica, esta centra muito a sua atividade nos alunos, tanto no desenvolvimento das competências curriculares dos alunos como também na construção da sua identidade social. Apesar de todos os esforços em sentido contrário, o abandono escolar tem vindo a aumentar na escola. Embora formalmente se mantenham na escola, alguns alunos não lhe reconhecem qualquer valor ou importância para a sua vida, atitude que, para além de levar ao insucesso, se traduz, na maioria dos casos, em comportamentos inadequados, ou seja, em indisciplina. Esta situação assume particular gravidade quando, por parte dos encarregados de educação (EE), se verifica uma “enorme falta de interesse na vida escolar dos seus educandos”, em alguns casos, uma “total ausência em relação à educação e formação dos seus filhos” (Plano de Desenvolvimento Curricular, 2012).

Este foi um problema que testemunhei ao longo do ano letivo, pois foram vários os EE que não participam nas reuniões ou nas atividades desenvolvidas pela escola, não tendo qualquer contacto com o diretor de turma ou com os professores do CT. Num estudo realizado por Afonso (1994), citado por Santos, Durão, Navalho, Graça, Pereira e Ferreira (1999), concluiu que a participação das famílias, quando efetivamente se concretizava, circunscrevia-se a uma comunicação de factos, com a circunstância adicional de, nesse contexto, os pais/EE assumirem fundamentalmente o papel de recetores; mesmo na situação de participação mais selecionada e potencialmente mais influente, como o caso das reuniões dos conselhos pedagógicos, a participação destes era geralmente passiva. No estudo de Santos et al. (1999) verificou-se que a participação parental na vida escolar se restringiu a 26% do total dos pais/EE inquiridos, e que essa percentagem de participação dos EE que o fazem diminui à medida que aumenta a escolaridade dos alunos. Esta necessidade de “chamar” os EE à escola resulta da importância destes na promoção do sucesso educativo dos seus educandos.

Assim, uma vez que uma das principais dificuldades do AEC se verifica no envolvimento dos pais e EE, é importante não só centrar as atividades nos alunos como também nos próprios EE e famílias. Além disso é muito importante o papel dos diretores de turma, já que através do controlo da assiduidade dos alunos e das informações recolhidas sobre o seu desempenho podem surgir os primeiros sinais de alerta de abandono escolar. Também os contatos efetuados ao longo do ano junto dos EE

constituem uma importante fonte de informação e de resolução do problema. Por vezes, apesar do esforço dos professores, mais nomeadamente do diretor de turma, em contactar e envolver o EE na vida escolar do seu educando, não é possível fazer essa aproximação. Assim torna-se, na minha opinião, fundamental desenvolver uma boa relação professor-aluno ou diretor de turma-aluno, principalmente com os alunos que não contam com o apoio dos seus EE.

As áreas de atuação dos diferentes órgãos de gestão e administração da escola encontram-se bem definidas no regulamento interno, devendo a sua colaboração na dinamização das diferentes iniciativas promovidas nos mais variados domínios ser constante, empenhada e funcional. Os principais órgãos de gestão da escola são a direção, o conselho geral, o conselho administrativo e o conselho pedagógico.

Sendo a direção da escola o principal órgão de gestão, tem como objetivos: promover uma cultura de gestão participada, democrática e organizada em estruturas de decisão descentralizadas e diversificadas e em que possam participar todos os que vivem diariamente a escola, e valorizar o papel da gestão intermédia na articulação e supervisão do trabalho desenvolvido nos diferentes níveis de intervenção. A direção da escola é constituída pelo diretor da escola, subdiretora e três adjuntos. Ao longo do ano letivo foram vários os contactos efetuados com a direção, nomeadamente para a apresentação de projetos escolares desenvolvidos pelo núcleo de estágio de EF (NEEF). Foi clara a abertura destes à receção de novos projetos e atividades, apoiando as iniciativas do núcleo. Exemplo disso foi a atividade desenvolvida ao nível da área 3 de intervenção, intitulada Páscoa Desportiva, onde com a colaboração da direção da escola foi possível angariar produtos alimentares, que foram posteriormente distribuídos às crianças e jovens da escola mais carenciados.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Curricular da Escola (2012) existe uma excelente colaboração e articulação entre o conselho geral e a direção da escola, resultado da partilha de uma visão comum do que se pretende da escola e da boa relação e reconhecimento da comunidade relativamente ao trabalho desenvolvido. O conselho geral têm como elementos: um presidente, 7 representantes do pessoal docente, 2 representantes do pessoal não docente, 2 representantes dos alunos, 4 representantes dos EE, 3 representantes do município e um representante da comunidade local.

O conselho pedagógico tem como elementos: o presidente, os coordenadores de departamento das diferentes disciplinas, o coordenador do departamento de pré-escolar, o coordenador do departamento do 1º CEB, o coordenador das áreas de formação, qualificação e ensino profissional e o representante da biblioteca.

Segundo Braz (2009), o conhecimento mais profundo sobre o funcionamento dos departamentos curriculares permite ao gestor de uma escola/agrupamento promover a articulação entre os departamentos curriculares e conhecer bem os atores que coordena, gerir os recursos humanos que tem ao seu dispor, e poder criar as condições para que estes possam desenvolver um trabalho de equipa, de modo a poder incrementar o seu projeto educativo. No AEC a relação destes órgãos com a direção da escola sustenta-se em princípios que têm como base uma autonomia responsável, assente em confiança, abertura e participação ativa nos processos de decisão. Esta participação faz com que os coordenadores de departamentos, se sintam corresponsáveis pelas decisões e, consequentemente, vinculados e empenhados na sua aplicação.

Ao nível da oferta formativa esta é uma escola que procura ir ao encontro de diferentes expectativas e necessidades dos alunos, pretendendo promover um ensino inclusivo. A escola caracteriza-se pela grande diversidade na oferta educativa, a funcionar em dois períodos, diurno e noturno. No ensino básico para além da oferta normal dos diversos anos de escolaridade, existem cursos vocacionais de 2º e 3º ciclo de escolaridade que incluem áreas ligadas à informática, EF e artes. Para o ensino secundário são oferecidos os cursos científico-humanísticos de ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, línguas e humanidades e artes visuais, e ainda os cursos profissionais de técnico de turismo, técnico de vendas, técnico de auxiliar de saúde e técnico de apoio à infância. A escola conta ainda com um Centro Novas Oportunidades permitindo a muitos adultos não apenas verem reconhecidas as suas competências mas também frequentar a escola no período noturno no sentido de melhorarem as suas qualificações.

Esta variada oferta formativa poderá na minha opinião conduzir a um maior sucesso escolar, pois cada aluno tem o poder de escolher formar-se na área de maior interesse, aumentando assim os seus níveis de motivação para o estudo dos conteúdos curriculares do curso em questão. Esta ideia foi defendida por Cabral (2001; citado por Pontes, 2013) que refere que uma pouca diversidade nas ofertas formativas pode não ser capaz de responder às expectativas dos jovens. Assim diversificar a oferta formativa poderá potenciar uma formação integral dos jovens, motivando-os de uma forma mais sólida e alicerçada, para o meio escolar.

1.2. O departamento de educação física

O DEF é constituído por 17 professores, incluindo os três professores pertencentes ao NEEF, reunindo-se regularmente para diversos assuntos. “A

exequibilidade do Programa Nacional de EF (PNEF) depende da capacidade de mobilização do DEF em torno dos objetivos da disciplina, desenvolvendo estratégias que possibilitem a sua consecução” (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001b). O DEF do AEC logo no início do ano letivo organizou-se em grupos de trabalho, onde cada grupo ficou responsável por diversas atividades. Em cada reunião do DEF cada grupo geralmente expôs um ponto da situação fazendo também propostas aos restantes professores do DEF referentes às atividades pelas quais eram responsáveis. O grupo do NEEF juntamente com o orientador de escola e outros professores ficaram responsáveis por realizar algumas reformulações nos diversos documentos de avaliação existentes para a disciplina de EF, como é o caso do protocolo de avaliação inicial (PAI) e dos critérios de avaliação, de forma a uniformizar os mesmos. Esta foi uma boa oportunidade para estudar e analisar melhor estes documentos, tendo sido uma preciosa ajuda para o planeamento pedagógico efetuado à turma a quem lectionei aulas de EF.

Foi interessante verificar que este departamento tenta seguir todas as diretrizes do PNEF, havendo um trabalho de cooperação entre os professores para que estas sejam colocadas em prática. Exemplo disso foi a entreaajuda e cooperação dos professores que já trabalhavam nesta escola junto dos novos professores, ajudando-os na integração e na adaptação ao modelo de planeamento por etapas. Sendo evidente a importância destes contactos entre professores, Braz (2009) afirma que articulação do currículo envolve um conhecimento do currículo nuclear e a sua adoção exige trabalho colaborativo e de equipa entre os professores e entre estes e a comunidade escolar.

No que diz respeito ao desenvolvimento das minhas competências, retirei várias aprendizagens junto dos próprios professores do DEF, uma vez que, cada um tem as suas potencialidades e conhecimentos no que se refere a estratégias de ensino, situações de aprendizagem das variadas matérias e organização de atividades. Foi ainda interessante perceber e conhecer toda a dinâmica existente nas diversas reuniões de departamento, desde a preparação e comunicação da reunião, à gestão e organização da reunião realizada pelo coordenador do departamento. Tendo em conta a realidade encontrada pode-se definir o estilo de liderança, desempenhado pelo coordenador do departamento, como democrática. Esta afirmação sustenta-se no trabalho desenvolvido por Goleman (2000, citado por Barriga, 2008), já que o coordenador deposita total confiança no grupo de trabalho que coordena, possibilita a tomada de decisões em grupo, onde todos são participantes ativos na definição das atividades e nas propostas e estratégias.

Este departamento sendo muito dinâmico realiza todos os anos diversas atividades das quais se podem salientar as seguintes: o dia do atletismo, o torneio de

basquetebol, o torneio de voleibol, o torneio de badminton e a gala de EF e DE. Havendo uma participação de quase todos os professores na organização destes eventos é possível verificar que o grupo de professores realiza um ótimo trabalho de equipa, havendo mesmo a participação de professores de outros departamentos. Esta ideia é corroborada no estudo de Braz (2009), sobre a articulação curricular nos departamentos, onde constatou que nos departamentos das disciplinas de natureza mais vocacional (Educação Visual e Tecnológica, EF e Ensino Especial), os professores revelam interações fortes e com grande intensidade com outros grupos. Esta situação, segundo o mesmo autor, explica-se pela participação e adesão a vários projetos interdisciplinares que envolvem outros professores e que necessitam de um trabalho colaborativo intenso para se poderem concretizar.

De facto sempre foi dada uma grande importância à realização destas atividades pelo departamento, tentando desenvolver estilos de vida ativos e saudáveis nos alunos. Contudo existem momentos do ano em que os alunos mostram uma quebra na atividade física que praticam: as férias escolares. No estudo de Pinho e Petroski (1999), citado por Silva et al. (2010), observou-se que os estudantes no período de férias escolares tendem a aumentar o tempo gasto em atividades sedentárias e reduzir o gasto energético diário. Sendo este um dos grandes problemas nas escolas (não sendo a ESC uma exceção), o NEEF desenvolveu uma ação de intervenção designada Páscoa Desportiva. Um dos objetivos principais desta atividade foi a continuação da prática de atividade física, para os alunos do 5º ao 12º ano de escolaridade do AEC, durante os períodos de férias. Para isso, durante a primeira semana das férias escolares da Páscoa os alunos inscritos puderam realizar várias modalidades desportivas com professores especialistas. Neste sentido, os alunos continuaram ativos nas férias, bem como tiveram a possibilidade de praticar modalidades inovadoras, promovendo-se assim um conhecimento desportivo mais eclético.

Relativamente ao DE este é um dos agrupamentos com um maior e mais variado leque de núcleos, quando comparado com outras escolas da região, oferecendo 19 núcleos de DE de 10 modalidades. Os núcleos de DE eram: basquetebol (juniores masculinos e iniciados femininos), danças urbanas, ténis de mesa, desportos gímnicos, futsal (infantis masculino, infantis feminino, iniciados masculino, juvenis masculino e juniores feminino), voleibol (iniciados femininos, juvenis masculinos, juvenis femininos, juniores masculinos e juniores femininos), escalada e multiactividades, taekwondo, badminton e ténis. Muitos destes núcleos caracterizavam-se por serem bastante dinâmicos, realizando sempre diversas atividades. Sendo atleta de futsal feminino optei por realizar as minhas atividades

referentes ao DE no núcleo de juniores de futsal feminino já que na minha opinião poderia trazer mais-valias para a equipa relativamente a atividades, exercícios e conteúdos da modalidade. O núcleo de DE de futsal feminino (escalão de juniores) foi constituído por 14 atletas dos 14 aos 20 anos. Duas das atletas já não se encontravam inscritas na escola mas como são antigas alunas foi-lhes dada a oportunidade de continuarem a treinar na equipa. Este foi um grupo que se mostrou com muitas dificuldades técnicas e táticas, apresentando mesmo falta de conhecimento relativamente à modalidade. Caracterizou-se ainda por ser um dos grupos de DE menos dinâmicos, não se envolvendo em atividades para além das oficiais do quadro competitivo.

1.3. O projeto do 1º ciclo

A existência de uma disciplina de EF no 1º ciclo do ensino básico (CEB) poder-se-á considerar de extrema importância, sendo imprescindível para estes alunos já que se encontram num período crítico onde se concentra todo um desenvolvimento, que passa pela evolução das aprendizagens psicomotoras de base e fundamentais, como também das diferentes qualidades físicas, contribuindo ainda para o desenvolvimento pessoal e relacional.

Foi numa das primeiras reuniões de departamento que o NEEF teve conhecimento do projeto do 1º CEB desenvolvido pelo departamento, que consistiu no auxílio por parte dos professores de EF do agrupamento na lecionação da área de Expressão e Educação Físico Motora (EEFM). Apesar de este projeto ter sido implementado, não são conhecidos os motivos que levaram os professores do 1º CEB a não lecionar esta área. Estávamos então perante um problema, o facto de não ser lecionado a área de EEFM no 1º CEB pelos professores titulares das turmas. De facto após o contacto com vários professores do departamento, constatou-se que os alunos chegam aos níveis de ensino mais avançados com poucas bases ao nível da EF. Ora isto poderia estar então ligado com a falta de experiências dos alunos relacionadas com a disciplina nos primeiros níveis de ensinos, nomeadamente no 1º CEB. Apesar da importância atribuída à existência desta área neste ciclo de ensino ainda se constata que grande parte dos alunos que transitam para o 2º CEB têm pouco ou nenhum contacto com uma atividade física de forma continuada e organizada, sendo portanto esta área na prática menosprezada (Jesus, 2013). Após a identificação desta problemática na escola, o NEEF decidiu realizar uma investigação, para responder à seguinte pergunta: Por que motivos não é lecionado a área de EEFM no 1ºCEB

nas escolas do AEC? Todo este processo de investigação será analisado e aprofundado ao longo do ponto 2.

1.4. Recursos materiais e espaciais

A definição dos espaços e materiais que serão utilizados em cada aula, tarefa quotidiana de todos os professores, independente de sua área de conhecimento, constitui uma das etapas do planeamento. Na EF, segundo Sebastião e Freire (2009), os recursos materiais merecem uma atenção destacada diante das especificidades existentes. As aulas, normalmente realizadas em ambiente aberto como campos exteriores e pátios, estão sujeitas às variações meteorológicas, e essa inconstância, por vezes utilizada para justificar o cancelamento de aulas e atividades, só evidencia a relevância do planeamento ainda mais elaborado, pois nele serão previstas atividades e espaços alternativos, caso haja a impossibilidade da utilização dos meios convencionais, como os campos exteriores. Assim torna-se importante para um professor conhecer os espaços e materiais que poderá ter ao seu dispor para a lecionação das aulas, bem como o regulamento relativamente aos mesmos (no caso da ESC o regulamento de EF).

Existem na ESC 6 espaços para a prática de atividade física. Quase todos os espaços para a prática da disciplina de EF se caracterizam por serem muito polivalentes, principalmente os espaços G1 (ginásio 1), G2 (ginásio 2) e G3 (ginásio 3), uma vez que admitem a possibilidade de se realizarem atividades de aprendizagem de todas as áreas e subáreas, seguindo as orientações do PNEF (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2001a). Estes espaços pertencem ao pavilhão gimnodesportivo, sendo cada espaço um terço deste. O espaço G3 é o único onde é possível a realização da matéria de escalada. A sala de ginástica também pertence ao pavilhão gimnodesportivo, sendo um ótimo espaço para a prática das diferentes vertentes da ginástica, dança e desportos de combate. No exterior do pavilhão gimnodesportivo é possível encontrar dois campos exteriores, o campo exterior 1 que contém a pista de atletismo, um campo de voleibol e vários campos para a prática de andebol, basquetebol e futebol, e o campo exterior 2 constituído por um campo de futebol ou andebol e campos reduzidos de basquetebol.

Para além destes espaços existem outros espaços para apoio às atividades letivas e desportivas: 3 balneários femininos e 4 balneários masculinos, um gabinete de EF; uma arrecadação de material; uma sala de aula (com mesas, cadeiras e quadro) e um gabinete de núcleo de estágio. Este gabinete do núcleo de estágio é uma das novidades e inovações protagonizadas pelo NEEF. Antes deste ano letivo existia uma sala que era somente usada

para a arrumação de diversos materiais danificados como material informático. O NEEF da escola com o consentimento e colaboração do diretor de instalações limpou e transformou esse espaço num gabinete de trabalho para os professores estagiários do núcleo e para outros professores do departamento que também quisessem usufruir.

Com uma boa rentabilização de todas estas áreas de lecionação é possível que quatro professores lecionem em simultâneo, condição que suporta a organização do sistema de rotação de espaços implementado na ESC. Segundo o PNEF (Jacinto et al., 2001b) devem ser aplicados, no sistema de rotação, os critérios mais convenientes de circulação das turmas, já que cada espaço oferece melhores condições para o tratamento de determinadas matérias. Assim sendo, o sistema de rotação existente na escola teve em conta as características das diferentes etapas ao longo do ano letivo, onde nas primeiras cinco semanas cada turma permaneceu no mesmo espaço durante uma semana de forma a rentabilizar as avaliações iniciais, e nas restantes etapas cada turma manteve-se no mesmo espaço durante duas semanas. No meu entender esta foi sem dúvida uma rotação de espaços mais adequada ao contexto da escola e das etapas de aprendizagem, pois o facto de os professores poderem usufruir do mesmo espaço durante duas semanas faz com que os alunos possam desenvolver e consolidar as suas aprendizagens de forma mais eficiente.

Para além da ocupação normal dos espaços, em situação de más condições atmosféricas, que impossibilitassem a lecionação de aulas nos campos exteriores, a turma destinada a este espaço, podia ocupá-lo caso existisse, um espaço livre dentro do pavilhão, ou caso contrário podia ocupar metade do espaço G1+G2 se solicitado ao professor que aí estivesse a lecionar. Ao longo do ano letivo esta situação ocorreu várias vezes o que condicionou a lecionação de alguns conteúdos planeados para as aulas. Assim, aprendi que é muito importante para um professor de EF elaborar um plano de aula alternativo para estas situações, para que a resposta ao imprevisto seja a mais rápida e adequada.

A ESC oferece ainda um leque variado de material para a prática das diversas matérias, estando este material a ser renovado regularmente para que os alunos possam praticar atividade física com as melhores condições de segurança. Muitos profissionais alegam que sem recursos materiais não há condições para a preparação e aplicação de aulas adequadas (Soler, 2003, citado por Sebastião & Freire, 2009) e frequentemente excluem determinadas atividades do seu programa de ensino (Freire, 1997, citado por Sebastião & Freire, 2009). Na ESC na minha opinião os professores têm todas as condições para planearem as aulas de forma adequada, sem excluir conteúdos do PNEF.

Esta situação auxiliou assim o planeamento realizado para as diversas atividades de ensino.

1.5. Os professores do Conselho de Turma

O corpo docente da escola tem dado um contributo decisivo na dinamização das mais variadas iniciativas. A valorização do trabalho desenvolvido pelos alunos, dos seus sucessos, quer no domínio dos resultados académicos, quer no domínio dos resultados sociais, é uma prática comum. Assim, a divulgação das atividades e projetos em curso e respetivos intervenientes, as exposições e mostras de trabalhos (na escola e fora dela), a divulgação de prémios obtidos, em concursos, em competições desportivas, nas olimpíadas de diversas disciplinas, são formas de reconhecimento e de valorização das diferentes potencialidades dos alunos (projeto educativo do AEC, 2010).

Também o incentivo à melhoria de desempenhos merece uma particular atenção. Práticas como chamar à direção os alunos com melhores classificações, na sequência das avaliações de cada período, a diferenciação pedagógica em sala de aula, em sala de estudo e nas aulas de apoio, são disso exemplos. A articulação entre os vários intervenientes é fundamental para a concretização de práticas de ensino de qualidade. Assim, o papel dos CT na planificação conjunta do trabalho, com os alunos, assume um papel determinante.

A ESC caracteriza-se por ser uma escola com uma grande oferta de atividades para os alunos, cuja realização destas atividades parte muito do trabalho promovido pelos docentes da escola. Desde o Dia do Espanhol, ao Concurso Ortografia, ao Dia da Saúde entre outras, são várias as ações promovidas pelos professores para incentivar a melhoria de desempenhos. A turma F do 11º ano de escolaridade era uma turma regularmente ativa na prática destas atividades. Foram de facto várias as atividades inseridas no plano anual de atividades em que os alunos tiveram a oportunidade de participar, tendo sido fundamental a colaboração e intervenção dos professores junto destes.

A grande maioria dos professores do CT foram professores da turma no ano letivo anterior, tendo sido muito importante os seus relatos para conhecer e perceber melhor a dinâmica da turma e as características de cada um dos alunos. De facto como a diretora de turma nunca tinha tido contacto com os alunos da turma F do 11º ano de escolaridade, foram outros professores do CT que transmitiram informações mais específicas sobre os seus alunos e famílias.

São várias as tarefas que um diretor de turma deve realizar em articulação com os restantes professores do CT (Martins, 2011): fornecer aos professores da turma as informações recolhidas sobre os alunos e as suas famílias, caracterizar a turma no início do ano com base em tratamento estatístico, discutir e definir com os professores estratégias de ensino-aprendizagem tendo em conta as características da turma, aferir em CT critérios de avaliação, coordenar o projeto curricular de turma (PCT), solicitar periodicamente informações aos professores sobre comportamento e aproveitamento dos alunos, informá-los sobre os mesmos assuntos bem como sobre a assiduidade dos alunos, identificar e discutir com os professores problemas detetados e as suas possíveis soluções. Todas estas tarefas foram realizadas e desenvolvidas ao longo das reuniões do CT, que aconteceram uma vez em cada período escolar. Uma das particularidades deste ano letivo para a turma foi a realização de exames nacionais nas disciplinas de Geografia, Espanhol e Filosofia pelo que foi prioritário o bom acompanhamento dos alunos nestas disciplinas com vista ao melhor rendimento escolar.

Uma das professoras mais ativas nesta turma e que conhecia muito bem toda a sua dinâmica foi a professora de Espanhol. Esta professora organiza anualmente várias atividades com os alunos, tendo sido importante o seu contributo para o incentivo e motivação dos alunos para a melhoria do aproveitamento escolar. De facto pude testemunhar em primeira mão a influência que a participação dos alunos em atividades da escola tem na motivação dos mesmos nas tarefas escolares, já que juntamente com a professora de Espanhol foi organizada uma apresentação de danças latinas para a restante comunidade escolar. O sentimento de que um projeto lhe pertence leva o aluno a aderir e a implicar-se na atividade (Duval & Letourneur, 1994a).

1.6. A turma F do 11º ano de escolaridade

Com certa frequência os professores procuram explicar a razão do não aprender do aluno às deficiências orgânicas, psicológicas, culturais em detrimento de um estudo e diagnóstico que pudessem esclarecer a situação. Em outras palavras já fazem de antemão o diagnóstico e rotulam esse aluno. (...) Nada substitui o fator humano, a afetividade, a interação e o olhar atento às diferentes reações (Barbosa & Canalli, 2011, p.1).

Torna-se de extrema importância que cada professor reconheça as diferenças existentes entre cada aluno, valorizando as especificidades e potencialidades de cada um.

Para isso, é relevante este conhecer os seus alunos, de forma a desenvolver mais adequadamente o processo de ensino-aprendizagem. Para ter mais informações sobre cada um dos alunos é importante a realização de um estudo de turma. Assim no início do ano letivo realizei uma caracterização que foi apresentada ao CT. Para além da tradicional descrição demográfica, contemplei o levantamento de outros aspetos sociológicos e psicológicos dos alunos, de que são exemplo, o seu potencial de aprendizagem (incluindo as suas perceções pessoais de capacidade), a sua agenda social face à escola, à escolarização e ao processo educativo em EF (perceções face à EF, aos professores e à escola), os seus hábitos e interesses em relação à atividade física e outros elementos de caracterização que julguei pertinentes como os problemas de saúde existentes nos alunos e a assiduidade verificada no 1º período.

Para a recolha de todos estes dados foram aplicados dois questionários à turma. Juntamente com a diretora de turma, analisei os dados referentes a cada um dos estudos, tendo posteriormente identificado os “casos críticos” na turma. Estes foram discutidos com os restantes professores da turma para que se conseguisse solucionar eventuais problemas provenientes de maus contextos familiares, de dificuldades monetárias, de dificuldades de aprendizagem, de maus comportamentos e de maus hábitos de vida. Esta apresentação foi muito importante pois como alguns dos professores do CT já tinham sido professores desta turma puderam ver esclarecidos alguns aspetos do historial de cada um destes alunos. Foi interessante ter ficado a conhecer ainda mais os alunos após esta apresentação, nomeadamente no que se refere a problemas familiares e dificuldades monetárias.

A turma F do 11º ano de escolaridade, sobre a qual fiquei responsável por orientar e organizar o processo de ensino-aprendizagem, fazia parte do curso de línguas e humanidades e foi constituída por 21 alunos, dos quais 6 foram rapazes e 15 foram raparigas. Inicialmente esta turma era constituída por 20 alunos, contudo a meio do 1º período (a 4 de Novembro) foi inscrito mais um aluno. Esse mesmo aluno anulou a matrícula no final do 2º período. Esta era uma turma heterogénea ao nível das habilitações literárias e do estatuto socioprofissional da família. Tendo uma média de idades acima dos 16 anos pôde-se verificar que alguns alunos ao longo do seu percurso escolar já ficaram retidos pelo menos um ano.

Foi realizado também um estudo da assiduidade dos alunos uma vez que percebemos que esta era uma turma em que alguns alunos compareciam a poucas aulas. Os primeiros indícios de abandono escolar passam pela irregularidade injustificada na assiduidade dos alunos, pela falta de trabalho, de interesse, pela ausência de expectativas,

pela não valorização da escola. (projeto educativo do AEC, 2010). Tendo em conta o que é referido no projeto educativo da escola era importante verificar se algum dos alunos que apresentavam mais faltas, tinha indícios de abandono escolar. Após a análise do estudo um dos alunos ficou em alerta. Esse aluno de facto após determinados problemas familiares abandonou a escola.

Foi interessante verificar ainda a existência de alguns padrões nas faltas de alguns alunos e a justificação dada à falta de assiduidade. Verificou-se por exemplo que muitas das justificações dadas se deviam aos problemas de saúde. Estas situações foram debatidas com os restantes colegas do CT, tendo ficado decidido que seria importante estarmos atentos a algum sinal de alerta, como por exemplo a falta de alimentação. Percebeu-se ainda por exemplo em dois casos específicos a existência de um padrão em que quando uma aluna faltava a outra aluna também o fazia. Um outro caso específico e que foi o mais discutido deveu-se ao facto de uma aluna faltar especialmente nos momentos de avaliação, como testes ou apresentações de trabalho. Ao analisarmos em CT percebemos que esta aluna apresentava níveis de ansiedade fora do normal que resultavam posteriormente em indisposições, já observadas em plenas aulas pelos professores. Assim foi importante que cada um de nós professores a ajudássemos a controlar e a gerir melhor estes níveis de ansiedade.

Para solucionar estes problemas é muito importante o trabalho do diretor de turma. Tal como é referido no projeto educativo do AEC (2010) a primeira linha de intervenção passa pelo diretor de turma, o qual assume particular relevância na articulação, por um lado, com o CT, por outro, com a família. Torna-se essencial a frequente comunicação entre todos os intervenientes, no sentido de definir estratégias para a integração, motivação e mudança de atitude por parte do aluno.

Relativamente à preferência das disciplinas, no estudo de turma, grande parte dos alunos referiu o seu gosto pela disciplina de EF tendo sido importante continuar a fomentar o gosto pela prática de atividades físicas para que os alunos tivessem boas experiências da disciplina. Apesar da preferência de grande parte dos alunos pela EF esta foi uma turma que ao nível das suas aprendizagens apresentou dois grupos distintos: um grupo constituído por alunos do sexo masculino que se encontravam na maioria das matérias num nível próximo do elementar e um outro grupo constituído por alunos do sexo feminino que inicialmente na maioria das matérias se encontravam num nível não introdução. De salientar ainda o caso de uma aluna que não pôde praticar atividades físicas durante todo o ano letivo, tendo apresentado atestado médico. Houve aqui a necessidade de reformular e adaptar os objetivos de aprendizagem e os próprios critérios de avaliação.

Cada aluno é por definição uma pessoa original e única com os seus desejos, comportamentos e capacidades diferentes. O que as crianças da mesma classe têm em comum, para além do facto de estarem reunidas no mesmo local, em redor do mesmo adulto, é o desejo de estar e agir com esta ou aquela pessoa, aquela que parece oferecer-lhe segurança e facilitar a comunicação (Duval & Letourneur, 1994b). No estudo sociométrico realizado no início do 2º período foram várias as conclusões tiradas acerca das dinâmicas da turma. De acordo com o trabalho desenvolvido por Duval e Letourneur (1994b), o resultado ou carta sociométrica, neste caso da turma F do 11º ano de escolaridade, coloca em evidência as suas estruturas, redes e canais de comunicação que existem. Seguindo como referência o trabalho realizado pelos mesmos autores, pode-se classificar a diversidade das relações de afetividade positiva (aceitação) que existia na turma como conjuntos compostos por estruturas triangulares ou quadrangulares de comunicação, já que foi notório ao longo deste tratamento e análise de dados a existência de vários grupos dentro da turma, grupos esses que iam ao encontro daquilo que era observável nas aulas, sendo evidente que os alunos se conheciam bem. Relativamente às relações de afetividade negativa (rejeição) pode-se classificar como “conjuntos em estrela” no seio dos quais as escolhas recaíram por dois ou três alunos. Um dos grupos identificados, considerado um grupo fechado (nenhuma das alunas tinha relações positivas com alunos fora desse grupo), foi muito rejeitado na turma. Ao longo das aulas de EF, ao organizar grupos por níveis de aprendizagem, tentei promover a relação social das alunas desse grupo fechado com outros alunos da turma. No final do 2º período verifiquei uma mudança nas dinâmicas de grupo. Ao pedir que os alunos se organizassem em grupos, para a matéria de ginástica acrobática, observei satisfatoriamente que os grupos formados continham alunos de diversos grupos sociais.

Esta foi uma turma que apresentou alguns comportamentos fora da tarefa, protagonizadas normalmente pelos mesmos alunos. De salientar aqui o grupo dos rapazes que foi aquele que teve mais tendência para estes comportamentos. De facto o aluno do sexo masculino é apontado, por vários autores, como um elemento de grande relevância nos comportamentos de indisciplina na sala de aula (Mendes, 1999). Corroborando esta situação inclui-se o estudo de Wheldall e Merrett (1988) ao referirem que 75% dos alunos que manifestam comportamentos de indisciplina de forma mais acentuada são do sexo masculino. Apesar de terem sido registados alguns comportamentos de indisciplina na turma, não foi observado nenhum caso de indisciplina grave. Percebi que ao envolver os alunos no seu processo de aprendizagem e de avaliação ganham mais motivação e mais empenho na execução das tarefas. Nas matérias onde pensei que iria ter algumas

dificuldades em motivar alguns alunos, como é o caso da dança, mesmo os alunos do sexo masculino colaboraram comigo. Também nesta matéria notou-se a entreatada existente na turma onde alguns alunos tentavam motivar outros para a prática das tarefas.

Relativamente aos recursos temporais a turma realiza EF duas vezes por semana (terças feiras e quintas feiras), com blocos de 90 minutos em cada dia. Apesar de o horário letivo destinar 2 blocos de 90 minutos, os alunos segundo o regulamento específico de EF, têm direito a 15 minutos de tolerância para se equiparem estando estes 15 minutos distribuídos da seguinte forma: 10 minutos no início da aula e 5 minutos no final da aula (a distribuição dos minutos de tolerância foi escolhida pela turma). Assim, o tempo destinado à prática para cada um dos blocos foi de 75 minutos. Sendo este tempo mais curto foi essencial ao longo das aulas potencializar o tempo de aprendizagem dos alunos. A verdade é que esta distribuição da carga horária, não é a mais adequada segundo o PNEF (Jacinto et al, 2001a), que refere a necessidade de existirem pelo menos três sessões de EF por semana, desejavelmente em três dias não consecutivos. Ora esta indicação surge, segundo o mesmo programa, por razões que se prendem, principalmente, com a aplicação dos princípios de treino e o desenvolvimento da aptidão física na perspetiva de saúde. Relativamente às sessões em três dias não consecutivos é compreensível que sejam raros os casos em que isso aconteça, pois para isso suceder todas as turmas do ensino secundário teriam de ter aulas de EF às segundas, quartas e sextas-feiras. Esta situação ideal é simplesmente difícil de cumprir tendo em conta a complexa carga horária das turmas e da própria disponibilidade dos recursos espaciais.

Quanto à possibilidade de realizar três sessões por semana independentemente dos dias, de facto seria o ideal para os alunos, contudo 45 minutos para lecionar uma aula não é, na minha opinião, muito proveitoso para os alunos. Fairclough e Stratton (2005) num estudo realizado a 122 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, observaram que os estudantes, no geral, tiveram atividade física moderada a vigorosa durante cerca de 18 minutos, sendo as aulas de EF monitorizadas em cerca de 50 minutos, o que representa apenas aproximadamente um terço da hora diária recomendada. O estudo de Marmeleira, Aldeias e Graça (2012), efetuado em Portugal, foi realizado na mesma vertente que o supracitado, tendo-se verificado que numa aula de 90 minutos, os alunos realizaram atividade física moderada a vigorosa em apenas cerca de 29,7 minutos. Esta situação não segue de todo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (2011), referindo que as crianças e adolescentes devem realizar níveis de atividade física moderada a vigorosa pelo menos durante 60 minutos por dia. Considerando que as matrizes curriculares do PNEF (2001) dão, como referência de tempo de aulas de EF, para

o ensino básico três períodos de 45 minutos por semana (135 minutos) e para o ensino secundário quatro períodos de 45 minutos (180 minutos), e tendo em conta que muitas escolas distribuem esse tempo em dois blocos de 90 minutos (isto para o ensino secundário), repara-se que a EF apenas oferece cerca 50% da atividade física recomendada diariamente duas vezes por semana.

Concordo quando os programas referem que devem ser realizadas pelo menos três sessões de EF, aliás quantos mais dias melhor, contudo não concordo com as aulas de 45 minutos. Para além de os alunos não realizarem nem de perto os níveis de atividade física recomendados, os conteúdos da aula podem ser prejudicados. Tendo tido a experiência de lecionar aulas de 45 minutos na semana a tempo inteiro, a turmas de colegas do DEF, constatei que para haver o maior tempo potencial de aprendizagem possível, o professor tem uma tarefa algo complexa ao nível da organização e gestão da aula, seja ao nível do planeamento seja ao nível da própria intervenção durante a aula. O aumento da quantidade de tempo da disciplina EF no currículo escolar seria um passo positivo para permitir que a disciplina cumprisse os seus objetivos relacionados com a saúde. Além disso, o aumento do tempo de EF à custa de outras disciplinas académicas tem demonstrado que não afeta negativamente a *performance* académica (Fairclough & Stratton, 2005).

Tendo em conta a duração dos períodos letivos, as interrupções letivas e o plano de atividades do DEF foram realizadas 54 aulas no 1º período, 40 aulas no 2º período, e finalmente, 36 aulas no 3º período. De acordo com o mapa de rotação de espaços o espaço onde se realizaram um maior número de aulas foi o campo exterior (34 aulas), contrariamente ao espaço G3 onde se realizaram menos aulas (28 aulas). Torna-se importante ter em consideração este número de aulas por espaço para fazer uma melhor distribuição das matérias a lecionar em cada aula. Por exemplo, como o espaço G3 é aquele onde se realizou um menor número de aulas, provavelmente a matéria de escalada tenha sido aquela que mais se realizou neste espaço, pois é o único espaço em que esta matéria pode ser lecionada.

2. O processo de estágio

O professor de EF deve ajudar os alunos a aprender e nesse sentido influenciar a sua formação e o seu desenvolvimento pessoal para aumentar as suas possibilidades de compreensão e de intervenção numa sociedade em constante transformação (Mesquita & Graça, 2002, citado por Resende, Santana, Santos & Castro, 2014). Segundo os autores citados para que um professor concretize o que é referido, este deve ter a capacidade de planificar, preparar, realizar, analisar e avaliar o ensino bem como, criar um clima de aprendizagem positivo (que considere igualmente as componentes afetivas e sociais) capaz de aumentar os níveis de motivação dos alunos para aprender (Resende et al., 2014). Tendo como objetivo desenvolver estas capacidades ao longo do processo de estágio, explicarei ao longo deste capítulo o modo como planeei, preparei, analisei, conduzi e avaliei o ensino e as tarefas inerentes a este processo. Para isso, tal como referi na introdução deste documento farei essa abordagem através de três temas: o planeamento, a condução e a avaliação.

2.1. A importância do planeamento

O planeamento sempre foi uma necessidade básica na vida de um ser humano. Planeamos regularmente que tarefas iremos fazer ao longo dos dias, como será a nossa casa, para onde iremos de férias no próximo verão, que presentes daremos no natal aos nossos familiares. É através do planeamento que as pessoas se organizam e ministram a sua vida. Constatei ao longo da minha experiência de estágio, que para um professor, a ação de planear torna-se igualmente de extrema importância. Lecionar aulas a uma turma ou a um núcleo de DE, realizar uma atividade de dinamização numa escola, desenvolver uma investigação-ação ligada ao contexto escolar ou fazer o acompanhamento de uma direção de turma, sem um plano, usando a expressão utilizada por Enerson, Plank e Johnson (2004), é como ir a uma prova de orientação sem um mapa. Consegue-se fazê-lo, mas não seria uma forma eficiente de viajar. Daí que convém estar preparado para o desafio. E estar preparado significa não só planear o que vamos fazer mas como o vamos fazer, sendo importantíssimo considerar todas as variáveis que poderão condicionar os objetivos da nossa tarefa. Para Vasconcellos (2000, citado por Gomes, 2011), o planeamento deve ser compreendido como um instrumento capaz de intervir numa situação real para transformá-la. Assim fica reservado ao planeamento a função de

direcionar o trabalho, para que este aconteça de forma consciente e capaz de organizar e proporcionar mudanças.

Para Teodoro (1979), várias questões se colocam ao professor quando do planeamento do ensino: Para quê o ensino? O que ensino? A quem ensino? Como vou ensinar? Como avaliar os resultados? Apesar de esta última referência ser de à mais de trinta anos atrás, ainda se pode aplicá-la nos dias de hoje. É verdade que o autor refere-se ao processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve dentro das salas de aula, contudo, no meu entender qualquer que seja a atividade de ensino em que o professor esteja incluído, este terá de colocar estas questões para que a mesma seja a mais eficiente possível. Para quê? O quê? A quem? Como? Como avaliar? De facto estas questões foram postas em prática nas atividades desenvolvidas ao longo do processo de estágio. Por exemplo, para quê a realização de uma investigação-ação ligada ao contexto escolar? Que problemática investigar? Quem será objeto da nossa investigação? Como decorrerá a investigação? Como avaliar os resultados da investigação? Ou para quê a realização de uma ação de intervenção como a Páscoa Desportiva? O que é a Páscoa Desportiva? A quem se destina esta ação? Como decorrerá a Páscoa Desportiva? Como avaliar o sucesso da ação? Estas são assim questões essenciais que se deve colocar a um projeto. Ao longo desta temática irei descrever e refletir sobre os aspetos, que considere mais importantes para a minha formação, relacionados com o planeamento que foi realizado nas diversas tarefas de estágio.

Na lecionação de aulas de EF se desejamos que os nossos alunos alcancem as aprendizagens que potencializem o seu desenvolvimento, é imprescindível começar por identificar as suas dificuldades e perceber as suas possibilidades (Carvalho, 1994). A primeira etapa de trabalho desenvolvida com a turma – a avaliação inicial – teve como propósito fundamental determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes áreas e matérias do respetivo ano, fazendo em simultâneo a revisão das aprendizagens obtidas nos anos anteriores (Jacinto et al, 2001b). Este processo de avaliação inicial teve como principais objetivos diagnosticar as dificuldades dos alunos e o nível de aprendizagem em que se encontravam, prognosticar o seu desenvolvimento e as aprendizagens que poderiam vir a realizar e planear como seriam utilizados os meios ao meu dispor para que os alunos cumprissem os objetivos adequados ao seu desenvolvimento. Ora este planeamento não tem de ser exclusivo para a lecionação de aulas de EF. Também no núcleo de DE este planeamento pode ser utilizado. De facto, no meu entender, esta etapa é muito importante em qualquer processo de ensino-aprendizagem, seja na disciplina de EF, de Português, de Matemática, no núcleo de DE,

no clube desportivo ou no treino personalizado realizado em ginásios, torna-se fundamental, no início do ano letivo, da época desportiva ou do programa de exercício, realizar uma avaliação inicial dos alunos, de forma a perceber quais as dificuldades e potencialidades de cada um. Com esses resultados será mais fácil construir o plano mais adequado para o desenvolvimento das aprendizagens de cada um.

Para assumir as decisões de orientação e organização mais acertadas, segundo o PNEF (Jacinto et al., 2001b) o professor deve procurar no contexto da aula de EF, em que o ensino e aprendizagem são uma constante, e num período relativamente comprido (4 ou 5 semanas), aperceber-se da forma como os alunos aprendem, do modo como se situam em relação ao programa previsto para o ano de escolaridade e das suas possibilidades de desenvolvimento. Para Carvalho (1994) são vários os objetivos fundamentais desta etapa: apresentar o programa/matérias, avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias, recolher dados para orientar a formação de grupos de nível dentro da turma, ensinar ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento, criar um bom clima de aula, identificar matérias prioritárias e aspetos críticos do seu desenvolvimento, recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento para a 2ª etapa, identificar alunos cujas características indiquem necessidades específicas e recolher dados para, em conjunto com os outros professores do grupo, estabelecer metas específicas para o ano.

Ainda para a mesma autora as aulas desta etapa de trabalho devem ser aulas normais, onde se devem entender as situações de avaliação inicial como situações de aprendizagem, em que o professor, ao mesmo tempo que acompanha a atividade dos alunos recolhe os dados para a avaliação inicial. Tendo como referência todos estes objetivos foi construído antes do início das aulas e depois de saber a constituição da turma o plano de 1ª etapa de avaliação inicial. Este teve como linhas orientadoras o PAI existente na escola e os recursos materiais e espaciais destinados à turma para cada uma das aulas.

O PAI caracteriza-se por considerar os aspetos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria e sintetizar o grau de exigência de cada nível do programa, nos critérios e indicadores acordados entre todos. Neste protocolo estão contempladas as 3 áreas de aprendizagem referidas no programa nacional: área das atividades físicas, área da aptidão física e área dos conhecimentos. Para a área das atividades físicas o protocolo dá orientações para situações de avaliação e registo para as seguintes matérias: futebol, basquetebol, andebol, badminton, escalada, ginástica de solo, ginástica acrobática, ginástica de aparelhos, atletismo (estafetas, velocidade, obstáculos, lançamento do peso, salto em comprimento e salto em altura), dança e patinagem. Para cada matéria estão

definidos critérios e indicadores fáceis de observar e que sintetizam o grau de exigência dos níveis introdução e elementar. Existem ainda, para cada matéria, situações que permitem observar esses critérios e indicadores podendo situar os alunos em cada nível de aprendizagem. Estão ainda concebidos para cada matéria um sistema de registo. Em relação a este sistema de registo é de referenciar que relativamente aos jogos desportivos coletivos este foi feito de forma a analisar-se a turma num contexto global para cada nível e a partir daí destacar os alunos mais aptos e os menos aptos. Apesar de ser este o tipo de registo do PAI para a matéria de futebol/futsal, decidi realizar, para o núcleo de DE de futsal, uma avaliação mais pormenorizada em que as alunas foram observadas individualmente, em situação de jogo. Contudo conhecer num contexto global o nível de aprendizagem da equipa também se tornou muito importante, para se perceberem determinadas dificuldades e potencialidades comuns às alunas.

Uma das dificuldades que senti ao nível do planeamento centrou-se no facto de não existirem critérios, indicadores e situações de aprendizagem definidos para a matéria de ginástica de aparelhos. De forma a superar esta barreira defini, juntamente com os meus colegas do NEEF, os critérios e indicadores de avaliação e as situações de aprendizagem tendo como base o PNEF (Jacinto et al., 2001a). Para além disso, criámos ainda fichas de registo para cada um dos aparelhos de ginástica.

No plano de etapa 1 de avaliação inicial estava ainda contemplado uma calendarização da etapa (tendo planeado esta para 5 semanas), as estratégias de ensino a utilizar para a criação de rotinas, os estilos de ensino, a formação de grupos, bem como as estratégias de avaliação a serem utilizadas tanto para a avaliação inicial como para a avaliação formativa.

Na fase inicial da lecionação de aulas, as minhas preocupações, ao nível do planeamento, centraram-se principalmente em três pontos: na criação de rotinas e estabelecimento de regras, na instrução, e na organização e gestão da aula. Relativamente à criação de rotinas e estabelecimento de regras, penso que estas devem ser uma preocupação especial no início do ano letivo para todos os professores. As rotinas consistem na automatização de uma série de procedimentos objetivando o controlo e a coordenação de sequências de comportamentos aplicáveis a situações específicas (Gauthier, 2006, citado por Silva, 2014). Estas são assim muito importantes, pois segundo o mesmo autor, a sua criação pode reduzir o número de instruções a serem dadas, reduzir o número de decisões a serem tomadas, tornar as atividades mais estáveis, aumentar a disponibilidade do professor (por defeitos dos demais) e diminuir a ansiedade discente tornando as práticas docentes mais previsíveis. Corroborando esta ideia, Martins (2014)

destaca que a rotinização de procedimentos e atividades permite a criação de expectativas concretas relativamente à sequência dos acontecimentos em aula, sendo que esta previsibilidade decorre da familiarização com ritmos e regras que, por repetição, se tornam elementos identitários da aula.

Relativamente aos outros dois pontos (instrução e organização/gestão da aula), as minhas preocupações evidenciaram-se devido à falta de experiência que possuía no início do ano letivo. Sendo uma realidade nova, dei grande ênfase aos momentos de instrução, pois julgava ser uma dificuldade. Por vezes, não era clara naquilo que queria transmitir e tinha receio que os alunos não percebessem o que lhes era pedido. A verdade é que nem tudo o que o professor diz ou transmite, é efetivamente aquilo que ele quer dizer; e nem sempre o recetor compreende, retém ou executa na prática, havendo perdas sucessivas na informação. Segundo Arques (2009) este fenómeno é designado por afunilamento instrucional. No momento de planear a aula, de forma a minimizar este afunilamento, coloquei várias questões: O que seria importante referir na instrução inicial? E na instrução final? E para determinada situação de aprendizagem, quais devem ser os pontos mais importantes a referir? Como iria transmitir essa informação? Que questões realizar aos alunos? Qual o melhor posicionamento dos alunos em cada um desses momentos? Em que situação se adequava a utilização de um aluno como agente de ensino? Qual seria o aluno a utilizar na demonstração para aquela determinada situação de aprendizagem? Tive ainda de ter em atenção um conjunto de variáveis ligadas à natureza da própria informação, como, a quantidade de ideias nela contida, a extensão da própria informação, a estrutura e o conteúdo da informação e o momento em que é emitida. Muitas vezes as perdas de informação estão ligadas a estas variáveis. De facto, ter em consideração todas estas questões, foi uma boa estratégia, pois refletir sobre cada um destes aspetos, antes da aula, fez com que a segurança e confiança das minhas decisões fosse maior. Posteriormente, à medida que o tempo foi passando e a experiência foi aumentando, as minhas decisões de planeamento relativas à instrução foram mais espontâneas e naturais, onde em vez de pensar e refletir, por exemplo, durante 30 minutos, bastavam-me apenas 5 minutos. Já no núcleo de DE, esta dificuldade nunca se evidenciou devido à minha grande experiência e conhecimento sobre a matéria de futsal. Foram poucos os momentos em que necessitei de refletir mais aprofundadamente, no planeamento, os momentos de instrução.

Ao nível da organização da aula preocupei-me principalmente em perceber quais as melhores disposições espaciais para cada uma das situações de aprendizagem (tendo em conta o espaço de aula), que tempo destinar para cada uma das situações ou para cada estação, como utilizar o material e, por fim, qual a melhor ordem de realização das

situações de aprendizagem. Mais uma vez, a falta de experiência e o pouco conhecimento de diversas matérias fomentaram a minha preocupação. Para se tornar mais fácil o planeamento da organização e gestão da aula, observei várias aulas dos meus colegas do DEF, tentando perceber quais eram as suas decisões, e se de facto estas resultavam durante a aula. Também a discussão e reflexão com o restante NEEF foi importante nesse sentido.

Após a 1ª etapa de aprendizagem foi criado o plano anual de turma que se tornou de extrema importância já que visou orientar todo o processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo. Este foi baseado nos resultados da avaliação inicial, uma vez que através do diagnóstico realizado se descobriram as necessidades e potencialidades de desenvolvimento dos alunos, aferindo um nível de prognóstico. O plano de turma, segundo o PNEF (2001), deve ser orientado segundo o princípio da especificidade que representa uma opção onde são selecionados e aplicados processos distintos para que cada aluno realize as competências prioritárias das matérias em cada ano, e prossigam em níveis mais aperfeiçoados, consoante as suas possibilidades pessoais. Na elaboração do plano anual de turma e nas tarefas que lhe são associadas o critério principal de seleção e operacionalização dos objetivos e das atividades formativas é o desenvolvimento efetivo dos alunos. Trata-se de formular as prioridades de desenvolvimento identificadas pela avaliação formativa e também com base no definido no plano curricular de turma (Jacinto et al, 2001b). Para além dos resultados da avaliação inicial este documento teve como linhas orientadoras o projeto educativo da escola, o regulamento específico de EF, os planos plurianuais, os critérios de avaliação específicos de EF e os recursos humanos, materiais, espaciais e temporais da escola.

No plano anual de turma elaborado verificou-se primeiramente uma caracterização da escola e uma caracterização da turma e dos alunos. Posteriormente fez-se uma abordagem aos recursos humanos, espaciais, materiais e temporais, tendo sido ainda apresentados os resultados da avaliação inicial realizada aos alunos em cada uma das áreas e matérias, a definição das matérias prioritárias, os alunos com necessidades específicas e o prognóstico para cada um dos alunos. Finalmente foi apresentado o planeamento anual para a turma onde foram definidas as várias etapas de aprendizagem, os objetivos finais e os objetivos intermédios para cada uma das etapas, a formação de grupos, os estilos de ensino que pretendia utilizar e o processo de avaliação.

O planeamento anual teve por base o modelo de planeamento por etapas em vigor no PNEF (Jacinto et al., 2001b). O modelo de planeamento por etapas é um modelo de ensino centrado nas aprendizagens dos alunos, preocupando-se com a aquisição e

retenção de competências essenciais relacionadas com a área de EF. Para a turma F do 11º ano de escolaridade foram definidas 4 etapas: etapa 1 - avaliação inicial, etapa 2 - aprendizagem e desenvolvimento, etapa 3 - desenvolvimento e aperfeiçoamento e etapa 4 - revisão/consolidação. Como os alunos nunca tinham tido contacto com matérias como a dança (chá-chá, rumba quadrada, aeróbica e malhão) e a orientação, a 2ª etapa foi denominada de aprendizagem e desenvolvimento já que para todos os alunos, estas matérias houve a aprendizagem de todas as competências. Para o resto das matérias houve um momento de aprendizagem e desenvolvimento das competências, principalmente nas matérias prioritárias. Na 3ª etapa houve a continuação do desenvolvimento das competências e o seu aperfeiçoamento, e na última etapa existiu a consolidação das competências adquiridas. Relativamente à duração de cada uma das etapas definidas para a turma, à exceção da avaliação inicial, coincidiram com o final de cada um dos períodos letivos.

Este modelo de planeamento por etapas é aquele que mais se adequa, no meu entender, aos objetivos da EF visados no PNEF. Ao longo da minha formação inicial presenciei vários debates sobre qual o melhor modelo de lecionação. São vários os modelos de lecionação, contudo dois foram particularmente discutidos: o modelo por etapas e modelo por blocos. As características principais do modelo de ensino por blocos envolvem o tratamento sequencial e concentrado de diversos temas numa estrutura de programação por blocos. A programação consiste na organização de um conjunto de blocos temáticos, geralmente, em torno de uma modalidade desportiva, relativamente independentes uns dos outros (Rosado, 2003). Apesar de algumas vantagens na utilização deste modelo, são também muitas as desvantagens comparativamente ao modelo de planeamento por etapas. Este modelo vai contra os objetivos e finalidades preconizados no PNEF. Por exemplo, um dos princípios que é bem definido no PNEF é a diferenciação do ensino, que é essencial para que cada aluno desenvolva as suas capacidades no seu ritmo, tendo em consideração as suas principais dificuldades e potencialidades. No modelo por blocos, o aluno A, que tem dificuldades na matéria de basquetebol, realizará esta matéria durante o mesmo conjunto de aulas sucessivas (bloco) que o aluno B que tem muitas facilidades. Após terminar o bloco os alunos não realizarão mais a matéria ao longo do restante ano letivo. Se o aluno A tem mais dificuldades nesta matéria, não lhe deveria ser destinado mais tempo de prática que ao aluno B? A ideia neste modelo é que exista uma suposta igualdade de oportunidades, contudo acontece o contrário ao não respeitar os ritmos de aprendizagem e as necessidades de cada aluno. Outra desvantagem deste modelo centra-se na retenção das aprendizagens a longo prazo. O facto de uma matéria

ser realizada somente num único momento do ano letivo é algo que prejudica a consolidação das aprendizagens. Será, no meu entender, mais fácil recuperar as aprendizagens de um aluno que tenha realizado, no ano anterior, uma determinada matéria durante o ano letivo inteiro, do que de um aluno que tenha realizado a mesma matéria num único momento do ano. A verdade é que com este modelo um aluno pode não praticar uma matéria durante um ano.

O estudo de Caeiro (2011), com o propósito de analisar a evolução dos níveis de aptidão física em alunos, cujos professores seguem modelos de ensino diferenciados, constatou que tanto no modelo de ensino por blocos como no modelo de ensino por etapas existiram ganhos relativos à evolução das capacidades motoras. Contudo os ganhos foram superiores no modelo de ensino por etapas. Não existem dúvidas que o modelo de ensino por etapas é o mais adequado ao currículo atual de EF em Portugal, já que “o professor seleciona e aplica processos distintos para que todos os alunos realizem as competências prioritárias das matérias em cada ano, e prossigam em níveis mais aperfeiçoados, consoante as suas possibilidades pessoais” (Jacinto et al., 2001b, p.23). O modelo de ensino por etapas garante assim, comparativamente com o modelo de ensino por blocos, a retenção das aprendizagens, a inclusividade, a diferenciação do ensino e a própria implementação de uma verdadeira avaliação formativa.

Como os alunos escolheram para avaliação as matérias de andebol, voleibol, ginástica acrobática, badminton, orientação e dança, no planeamento foi dada ênfase a estas matérias. Contudo na 3ª etapa e 4ª etapa foram realizadas outras matérias de forma a que os alunos pudessem vivenciar outras atividades físicas, e para que os alunos, que sentissem dificuldades em atingir o nível introdução em alguma das matérias de avaliação, pudessem ter a oportunidade de atingir esse nível numa matéria do mesmo grupo de avaliação, favorecendo não só as aprendizagens dos alunos como a própria motivação dos mesmos. Ao longo deste processo de planeamento anual a minha principal dificuldade centrou-se essencialmente em definir o prognóstico para cada um dos alunos em cada uma das matérias, pois não tendo experiência na lecionação de aulas foi-me complicado perceber as potencialidades de cada aluno durante o período de avaliação inicial. Outra das minhas dificuldades verificou-se na calendarização das etapas, pois como esta deve ser realizada tendo em conta as prioridades da turma e essas prioridades podem mudar no decorrer do ano letivo não me fazia sentido calendarizar algo que seria realizado somente no final do ano letivo, como por exemplo a etapa 4. Contudo percebi que o plano anual pode e deve ser reajustado ao longo do processo de ensino-aprendizagem de forma a potencializar as necessidades dos alunos.

Posteriormente foi realizado tendo em conta o que foi definido no plano anual de turma, o plano de etapa 2 de aprendizagem e desenvolvimento. Esta etapa tal como já tinha acontecido na etapa 1 de avaliação inicial foi planeada somente através de planos de aula, não tendo sido realizado o planeamento por unidades de ensino pois desconhecia este tipo de planeamento. Para a 3ª etapa de aprendizagem (desenvolvimento e aperfeiçoamento) já foi realizado este planeamento por unidades de ensino, tendo sido um dos grandes desafios desta área. Foi então muito importante a colaboração dos orientadores de escola e de faculdade como também a cooperação com os meus colegas de estágio para desenvolver as minhas competências e superar aos poucos esta dificuldade.

No estudo desenvolvido por Teixeira e Onofre (2009), sobre as dificuldades dos professores estagiários de EF, verificou-se que a principal dificuldade relatada pelos professores estagiários era precisamente o planeamento (75% dos participantes mencionaram esta dificuldade). Ainda neste estudo foi possível verificar que esta dificuldade foi diminuindo ao longo dos períodos. “A tarefa de planear é sempre percecionada como complicada, sobretudo quando reconhecemos a complexidade e imprevisibilidade do ensino” (Teixeira & Onofre, 2009). Segundo Housner e Griffey (1991), citado por Teixeira e Onofre (2009), nos professores estagiários esta dificuldade é acrescida pelo facto de planearem para uma realidade que, na maior parte das vezes desconhecem e da qual pouca ou nenhuma experiência têm. Esta dificuldade foi sentida não só no planeamento para a turma que leciono mas também para o planeamento anual do núcleo de DE, já que não tinha tido qualquer tipo de experiência ou contacto com estas realidades. Contrariamente ao estudo acima citado esta dificuldade manteve-se ao longo do 2º período, pois como já foi referido anteriormente, o planeamento por unidades de ensino só foi realizado a partir desse momento.

Foi interessante verificar a minha evolução na realização de um planeamento do qual nunca tinha tido qualquer contacto (planeamento por unidades de ensino). Na minha opinião a lecionação de conteúdos relativos a este planeamento foi uma das lacunas no currículo da formação inicial (por serem escassos), daí ter sido importante a colaboração e a discussão com os orientadores e colegas do núcleo de estágio. O que é então um planeamento por unidades de ensino? Para Silva e Lopes (2015b) a planificação de uma unidade de ensino reúne um conjunto de decisões que guiam o trabalho do professor e dos alunos durante um conjunto de aulas sobre um determinado conteúdo. Essas decisões definem não só o que os alunos precisam de aprender, como também como vão aprender esses conteúdos, como vão ser avaliadas as aprendizagens realizadas e remediadas as

menos bem conseguidas. Um plano de unidade de ensino deve ter um sentido dentro de uma sequência, isto é, deve ter uma relação com as aprendizagens anteriores como também deve oferecer elementos para aprendizagens seguintes. Ainda para os mesmos autores, um professor para construir um plano de unidade de ensino deve: selecionar os objetivos de aprendizagem, selecionar as atividades de ensino e de aprendizagem e os métodos ou estratégias para atingir os objetivos, selecionar os métodos/estratégias de avaliação para monitorizar a aprendizagem e por fim, prever atividades de remediação da aprendizagem.

Após a realização do primeiro documento de planeamento por unidade de ensino (Plano da 1ª unidade de ensino) constatei que foram várias as omissões neste documento no que se refere por exemplo a prioridades das aulas, justificação das decisões de planeamento e objetivos específicos de cada situação de aprendizagem. Após esta reflexão, no plano da 2ª unidade de ensino foram já incluídas as situações anteriores, contudo após a reflexão deste novo documento deparei-me ainda com a falta de justificação de certas decisões e de estratégias para antecipar determinados comportamentos dos alunos. A verdade é que este foi um processo contínuo de formação, sendo que, à medida que ia refletindo e praticando a realização deste planeamento, superava determinadas dificuldades, mas também apareciam novos desafios.

Relativamente ao planeamento realizado para o núcleo de DE, depois de concretizada a avaliação inicial, foi realizado um projeto de acompanhamento do núcleo de DE. Este continha informações sobre as necessidades e potencialidades de cada atleta, os objetivos específicos e finais para a equipa, o calendário competitivo, o planeamento anual, a avaliação das aprendizagens e as atividades de intervenção propostas. Decidi realizar para a equipa do núcleo de DE um planeamento baseado na periodização de treino, onde foram definidos vários períodos de treino ao longo do ano letivo (macrociclos, mesociclos e microciclos). Este foi o modelo apresentado ao longo da disciplina de Ensino e Treino do DE (que faz parte do plano de estudos do MEEFEBS da FMH). Este planeamento teve em consideração as características do grupo de atletas, os objetivos específicos definidos e os períodos competitivos.

O facto de termos que fazer coincidir a elevação e manutenção da forma desportiva com as principais competições da época nasce a necessidade de, no quadro do planeamento a realizar, se proceder a uma operação de periodização da aplicação dos estímulos de treino, levando em conta as suas características, os efeitos esperados e o tempo de adaptação e supercompensação que lhes são próprios, para que seja possível à equipa encontrar-se em forma no momento ideal e, ao mesmo tempo, que essa forma seja

o resultado de um processo de treino bem organizado e sistematizado que poderá, assim, permitir a obtenção de ganhos significativos na sua capacidade de desempenho (Planeamento e periodização do treino desportivo, 2011).

Poderia ter realizado, à margem do que foi feito para a lecionação das aulas de EF, um planeamento por etapas. Contudo, como é referido no despacho nº 6984-A/2015 do Diário da República, o Programa de DE visa desenvolver atividades de treino desportivo regular de grupos-equipa e de competição desportiva interescolar formal de âmbito local, regional, nacional e eventualmente internacional. É referido também, no artigo 5º - seção II - “Desporto Escolar” do decreto-lei nº 95/91 de 26 de fevereiro, que “(...) o DE deve basear-se num sistema aberto de modalidades e de práticas desportivas que serão organizadas de modo a integrar harmoniosamente as dimensões próprias desta atividade, designadamente o ensino, o treino, a recreação e a competição”. Assim, sendo esta também uma atividade de treino e competição, faz-me sentido utilizar um modelo de periodização utilizado no treino desportivo.

Para a realização deste planeamento tive dificuldades principalmente ao nível da definição dos objetivos referentes ao modelo de jogo, já que não estava familiarizada com o nível técnico e tático encontrado nas competições de DE. Tendo muita experiência como atleta da modalidade, o meu conhecimento verificava-se somente a nível federado, pelo que foi importante toda a colaboração e orientação do professor responsável. O planeamento dos treinos era realizado pelo professor responsável, contudo foi-me dada sempre autonomia para planear e realizar alguns exercícios que se enquadrassem com os objetivos definidos. Este planeamento foi sempre discutido e refletido antes de cada treino.

Como já foi dito anteriormente o trabalho de um professor não se centra somente na lecionação de aulas e na participação em núcleos de DE. Existem outras tarefas, igualmente importantes, que um professor deve realizar. Foram efetuadas tarefas que contribuíram para o desenvolvimento das relações com a comunidade escolar, como a realização do estudo de investigação-ação sobre os motivos que levam os professores do 1ºCEB do AEC a não lecionar a área de EEFM, a realização da ação de intervenção Páscoa Desportiva e o acompanhamento da direção de turma. Para a realização destas tarefas também é muito importante o ato de planear. Contudo o planeamento destes projetos foi efetuado de uma maneira diferente da lecionação da EF e do DE.

Para o projeto de acompanhamento de direção turma, foi essencial para a sua realização os estudos de turma efectuados (referidos no ponto 1.6). Tornou-se fundamental ainda perceber quais as tarefas inerentes ao diretor de turma, já que este é o principal elo de ligação entre o CT, alunos e EE. Ao nível do planeamento foi muito importante a

realização do PCT que foi analisado e refletido com o CT e com os próprios EE. Este tem como objetivo principal refletir, avaliar e procurar respostas e soluções às dificuldades enunciadas dentro do seio da turma.

O PCT permite que se verifique a diferenciação pedagógica uma vez que nele são identificadas respostas para um conjunto mais ou menos diversificado de capacidades/problemas da turma, preconizando que os alunos não tenham que estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo, ao mesmo tempo e sempre da mesma maneira. Sendo a diferenciação pedagógica uma forma de gerir e organizar o processo de ensino/aprendizagem, o PCT ao ter o conhecimento preciso da turma torna-se um instrumento imprescindível para o sucesso de todos e cada um (Martins, 2011, p.35).

É muito importante para a realização do PCT conhecer cada um dos alunos que pertencentes à turma. Conhecer os seus ritmos de aprendizagem e a forma como cada um aprende melhor torna-se essencial para escolher as tarefas e estratégias de ensino mais adequadas. No PCT para além da apresentação da caracterização da turma, foram identificadas as dificuldades dos alunos e as suas causas, delineadas as estratégias a adotar para resolver essas dificuldades, apresentado o plano anual de atividades e delineadas as atividades que promovam a interdisciplinaridade. Acredito que a participação dos alunos na elaboração de projetos da escola pode aumentar os níveis de confiança e motivação dos mesmos para a realização das tarefas escolares. Por essa razão, penso que a elaboração do PCT não deveria ter sido realizada somente com o CT. Segundo Martins (2011) os alunos devem ser chamados a participar na elaboração do PCT pois, desta forma, ficam implicados e intimamente ligados com o mesmo, o que poderá ser um fator de incremento do sucesso educativo. Apesar de o PCT não ter sido elaborado em conjunto com os alunos, saliento a importância deste documento, que segundo a mesma autora, favorece o sucesso e a reflexão sobre o processo-ensino-aprendizagem.

Abordando agora outra tarefa de estágio, que foi a realização de estudo de investigação-ação, são vários os procedimentos que devem ser realizados para a concretização do mesmo. Quivy e Campenhoudt (2005) referem no seu manual de investigação a existência de sete etapas do procedimento científico: a criação da pergunta de partida (etapa 1), a exploração – revisão da literatura e entrevistas exploratórias (etapa 2), a definição da problemática (etapa 3), a construção do modelo de análise (etapa 4), a observação – construção da metodologia (etapa 5), a análise das informações (etapa 6) e por fim, as conclusões (etapa 7).

Para o desenvolvimento destas etapas foi muito importante o trabalho elaborado em paralelo com a disciplina de Investigação Educacional tendo todas estas fases do processo de investigação sido refletidas e discutidas com os docentes desta disciplina. A identificação do problema e a construção da pergunta de partida foram as fases em que o NEEF teve mais facilidades já que estas foram realizadas logo no início do processo de estágio tendo a colaboração do orientador de escola. Relativamente à seleção e revisão da literatura tivemos algumas dificuldades em encontrar artigos e documentos de apoio relevantes, tendo sido esta feita após a pesquisa em vários motores de busca e com diferentes palavras-chave. Com a revisão da literatura feita, o NEEF identificou várias variáveis que poderiam influenciar a não lecionação da área de EEFM pelos professores do 1ºCEB: as perceções dos professores do 1ºCEB relativamente à importância da área de EEFM, a formação académica e profissional, os recursos espaciais e materiais, a prática de atividade física e as experiências vivenciadas enquanto alunos de EF. Para a seleção dos instrumentos de recolha de dados apenas foi encontrado um instrumento já construído, contudo como este apenas estudava uma das variáveis, que é a perceção dos professores relativamente à importância do bloco de EEFM, foram adaptados apenas alguns itens deste questionário, tendo os outros itens sido construídos de raiz. Relativamente ao guião de entrevista também foi construído pelo NEEF. Tanto os itens do questionário como as perguntas da entrevista tiveram sempre como referência as variáveis de estudo e o que foi encontrado na literatura.

Após o desenvolvimento destas etapas foi muito importante para NEEF a construção de um plano para o restante processo de investigação, com a caracterização das etapas seguintes e a sua calendarização. Esta calendarização das tarefas tornou-se mesmo muito importante para o NEEF. Conjugas as diversas tarefas de estágio não foi uma tarefa fácil, para cada um dos elementos do NEEF, por serem tantas e por todas se reunirem próximas do mesmo espaço temporal. De forma a nos organizarmos, decidi afixar no gabinete do NEEF calendarizações para cada um dos projetos desenvolvidos, incluído o projeto de investigação. Nestes estavam as tarefas que faltavam realizar e a data limite para a sua concretização. Foi devido a esta estratégia que o NEEF conseguiu desenvolver o restante processo de investigação de forma a apresentar o estudo na data estipulada.

Também para a sessão de apresentação do estudo foi importante realizarmos um planeamento. Definir quais os membros da comunidade escolar a convidar, que outros convidados podemos levar para enriquecer a sessão, o programa, o espaço de realização, entre outros aspetos, foram importantes para o sucesso da mesma. Para a sessão de apresentação, o NEEF pretendia promover, para além da apresentação do estudo, um

debate sobre a temática que reunisse convidados da comunidade escolar como os professores do 1ºCEB do AEC, a direção da escola, os professores de EF e outros professores especializados na área (professores universitários).

Para a ação de intervenção, Páscoa Desportiva, o NEEF decidiu fazer um projeto que seguiu as orientações da disciplina de Animação Socioeducativa (disciplina que faz parte dos programas curriculares do MEEFEBS da FMH). Depois das primeiras ideias iniciais sobre a ação e identificado o problema, foi essencial definir as finalidades, objetivos e a população-alvo da ação. Posteriormente o NEEF fez uma apresentação inicial da ação ao DEF, de forma a percebermos qual a receptividade dos professores para nos auxiliarem durante a ação. Esta apresentação foi muito importante, pois foi com o contributo de ideias dos professores de DEF que chegámos à conclusão que seria interessante cobrar um custo simbólico pela inscrição, através da entrega de um ou mais produtos alimentares. Esses alimentos foram posteriormente levados à direção da escola para que fossem distribuídos a alunos assinalados com necessidades alimentares, estimulando-se assim as relações solidárias com a comunidade.

De acordo com os objetivos identificados foram então definidas e ordenadas temporalmente várias etapas, essenciais para a concretização do projeto. A primeira etapa centrou-se nas atividades/matérias a serem lecionadas na semana da ação. Aqui foram definidas as matérias (luta, judo, capoeira, taekwondo, andebol, voleibol, desportos de desliz, desportos outdoor, tag-rugby e goalball) e os professores especialistas a convidar, para a leção de cada uma delas. Foi ainda definido o cronograma das atividades que teve em conta a disponibilidade de cada professor e os recursos materiais e espaciais disponíveis. O NEEF decidiu realizar matérias que não eram praticadas usualmente pelos alunos do AEC. A única exceção foi a matéria de voleibol, que foi lecionada por ser a matéria com mais tradição da ESC. Esta ação seguia assim um dos princípios da disciplina de EF (Jacinto et al., 2001b), que é a ampliação das experiências motoras vividas, de modo eclético, tendo como pano de fundo a promoção da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar. A segunda etapa do projeto referia-se à criação de um logótipo da atividade. Em conjunto com um professor do curso de artes da ESC, o NEEF apresentou este desafio aos alunos de duas turmas do curso. Cada aluno apresentou um logótipo para atividade, tendo o NEEF selecionado o mais adequado. A terceira etapa foi a divulgação da ação, tendo o NEEF definido e criado os instrumentos de divulgação. Foram ainda criadas, distribuídas e recolhidas as fichas de inscrição. A quarta etapa foi a condução da ação, onde o NEEF teria de organizar toda a logística das atividades, bem como realizar a sua

coordenação. Por fim, a quinta etapa refere-se à avaliação da ação, tendo sido definido e criados os instrumentos de avaliação e clarificados os participantes da avaliação.

Para além da definição destas etapas foram definidos os recursos espaciais, materiais e temporais que seriam necessários para a realização da ação. A criação e reflexão deste planeamento foi muito importante para o sucesso da ação, pois a realização de todas estas etapas promoveu a organização dentro do NEEF, onde cada elemento sabia perfeitamente o que tinha sido realizado, o que faltava concretizar e o espaço temporal para a realização de cada tarefa.

2.2. A condução das atividades de estágio

Neste ponto explicarei como conduzi as diversas tarefas de estágio enunciando as principais dificuldades que senti e as estratégias que utilizei de forma a colmatar as mesmas. Estas dificuldades foram identificadas, algumas, previamente ao processo de estágio, tendo em conta as minhas experiências passadas. Outras dificuldades foram identificadas ao longo dos momentos de reflexão, fosse em autoscopias, balanços de projetos, debates com os colegas do NEEF ou reuniões com os orientadores. Também a observação não só das minhas aulas filmadas como também das aulas dos meus colegas de NEEF e do DEF foram determinantes para reconhecer e questionar diversas decisões e comportamentos ao nível da intervenção pedagógica. Numa primeira fase farei uma descrição e reflexão, ao nível da intervenção pedagógica, sobre as diversas partes da aula: parte inicial, parte principal e parte final. Posteriormente irei abordar e refletir sobre as dificuldades sentidas. Estas dificuldades foram identificadas também no estudo de Teixeira e Onofre (2009), sobre as dificuldades dos professores estagiários de EF, sendo que os autores as agruparam em categorias: conhecimentos, organização, clima relacional, disciplina, diferenciação do ensino e instrução. Posteriormente falarei das minhas dificuldades no estudo de investigação, no DE, na ação Páscoa Desportiva e no acompanhamento à direção de turma.

Relativamente aos objetivos para cada parte da aula, os alunos assimilaram que na parte inicial da aula eram sempre abordados os conteúdos que serão dados na aula e eram realizadas algumas questões para a turma, quer sobre as matérias realizadas na aula anterior, quer sobre as matérias a realizar. No que diz respeito ao aquecimento, nas primeiras etapas, foi uma das partes da aula que nem sempre funcionou, devido à falta de dinamismo. Assim tive o cuidado de planear nas últimas etapas de aprendizagem exercícios mais dinâmicos para cada um dos espaços de aula, exercícios esses que foram

muito bem aceites pelos alunos tornando-se também atrativos e específicos para uma determinada matéria. Aqui observou-se também a importância do planeamento para a condução do ensino.

Em relação à parte principal, na instrução de cada exercício foi recorrente o recurso à demonstração. De acordo com Schmidt (1991, citado por Tonello & Pellegrini, 1998), o professor deve suplementar as instruções verbais com a demonstração dirigindo a atenção do aluno aos aspetos importantes da “*performance*”. Esta é assim muito importante pois transmite informações sobre os objetivos que os alunos têm de alcançar na ação.

Relativamente aos feedbacks consegui, ao longo da lecionação das aulas, ser interventiva transmitindo muitos feedbacks, essencialmente prescritivos e avaliativos. Esta informação foi encontrada na observação das aulas filmadas onde se verificou uma elevada taxa de feedbacks por minuto, feedbacks esse que são maioritariamente prescritivos, positivos, dirigidos ao aluno e auditivos. O feedback é uma estratégia poderosa para disponibilizar aos alunos as informações de que necessitam para que possam melhorar a sua aprendizagem e as suas competências, mas nem todo o feedback é eficaz (Silva & Lopes, 2015a). Segundo os mesmos autores, uma ênfase no feedback avaliativo pode influenciar a forma como os alunos de diferente rendimento escolar se sentem e afetar a sua motivação para aprender. Assim, é importante ter bem presente as consequências negativas que o feedback avaliativo pode ter em determinados alunos e determinadas situações, devendo ser privilegiada a transmissão de feedbacks descritivos e prescritivos, pois permitem um foco na melhoria das aprendizagens. Foi interessante então verificar ao longo da observação das aulas filmadas um aumento da percentagem de feedbacks descritivos que eram sempre acompanhados por feedbacks prescritivos. O *timing* do feedback pode também influenciar a eficácia do mesmo. Ter este aspeto em consideração tornou-se importante para garantir que os alunos tirassem ao máximo proveito das informações disponibilizadas para a melhoria das aprendizagens. Para Silva e Lopes (2015a), o feedback é mais eficaz quando disponibilizado logo que possível após a realização das tarefas de aprendizagem, para que o aluno, imediatamente, ultrapasse as suas dificuldades. Contudo, esta nem sempre é a melhor forma de o fazer. Se os professores transmitem feedback imediatamente sobre um trabalho que o aluno realiza com facilidade, correm o risco de serem demasiados intrusivos.

Um tipo de feedback que se tornou muito eficaz foi o feedback interrogativo pois ajudou os alunos a pensarem e refletirem sobre as suas próprias prestações. “O questionamento competente dos professores pode orientar os alunos para respostas

ponderadas e refletidas e assim facilitar níveis mais elevados de desempenho escolar” (Hattie, 2012, citado Silva & Lopes, 2015c). O feedback interrogativo, sendo uma forma de questionamento, pode ser uma excelente forma de motivar os alunos para a necessidade de, também eles, tratarem a informação que recebem das suas próprias execuções, permitindo o desenvolvimento da capacidade de avaliação das suas execuções (Rosado, 1997). Para que o questionamento seja eficaz é importante que os professores o tenham em consideração no processo de planeamento do ensino. Ao planear, o professor deve atender aos tipos de pergunta que faz e como as faz, sendo importante desenvolver uma sequência lógica de questionamento, formular questões de diferentes níveis de complexidade e assegurar que são claras (Silva & Lopes, 2015c). Este questionamento sistemático e planeado, segundo Rosado (1997), pode ser também um instrumento de avaliação contínua e formativa, permitindo verificar o estado em que os alunos se encontram relativamente aos objetivos pedagógicos.

Algo que tentei melhorar ao longo do meu processo de estágio foi a utilização mais frequente de estilos de ensino divergentes (nomeadamente a descoberta guiada) procurando superar uma das minhas dificuldades. De facto as aulas sempre se caracterizaram mais por estilos de ensino convergentes nomeadamente o estilo de ensino por comando e o estilo de ensino por tarefa, situação evidente nos resultados da observação das aulas filmadas, relativos ao comportamento do professor, onde houve uma grande percentagem de comportamentos de instrução. Era fundamental por isso dar mais autonomia aos alunos e para isso acontecer não poderia transmitir constantemente instruções aos alunos, com o risco de limitar o raciocínio destes relativamente à sua *performance*.

Para dar mais autonomia aos alunos na aquisição das aprendizagens, optei inicialmente por realizar fichas de tarefa para a aula. Nestas estavam contidos os exercícios que os alunos tinham que realizar e os objetivos em cada uma das estações, dando autonomia aos alunos para montarem o material necessário e iniciarem os exercícios sem grandes instruções da minha parte. Esta estratégia na minha opinião não foi muito bem conseguida pois foi muitas vezes necessário a minha ajuda para a organização dos exercícios e para a explicação dos mesmos, tendo posteriormente ao fim de algumas aulas desistido desta estratégia pois os alunos não se conseguiam guiar pela ficha de tarefa. Em meu entender esta opção não funcionou muito bem já que os alunos tinham as rotinas de aula consolidadas e como esta seria uma rotina diferente áquilo que estavam habituados os alunos não conseguiram ter uma adaptação adequada. Decidi então em vez de dar autonomia aos alunos em todas as estações, apenas dar em uma das estações.

Normalmente essas estações foram de matérias onde os alunos já tinham mais autonomia na realização dos exercícios como o badminton e o voleibol. Nas estações destas matérias, como a organização dos exercícios não era complexa, os alunos tiveram mais facilidades na sua realização. Estava mesmo planeado, para o badminton e voleibol, através de uma ficha formativa dar autonomia aos alunos no desenvolvimento das aprendizagens. Esta estratégia já foi mais conseguida pois os alunos mostraram-se interessados em desenvolver os batimentos e gestos técnicos em que tinham mais dificuldades para que fosse registado a sua nova aprendizagem.

Relativamente ao meu objetivo de formação consegui de facto utilizar mais vezes o estilo de ensino de descoberta guiada, que é o estilo de ensino divergente em que me sinto mais à vontade. A descoberta guiada, referida primeiramente no trabalho de Mosston (1966, (Mosston & Ashworth, 1986), é um estilo de ensino que proporciona ao aluno a investigação e a descoberta, criando condições de maior empenhamento cognitivo e situações de maior motivação. Para além de utilizar este estilo nas matérias de basquetebol e andebol, que são as matérias em que tenho mais facilidades, consegui ainda utilizá-lo em matérias como o badminton e o voleibol. Apesar da maior frequência de utilização da descoberta guiada, um guião de questões e respostas a valorizar raramente foi planeado de forma organizada. Teria sido importante planear um conjunto de perguntas, com soluções antecipadamente valorizadas, de forma a questionar e controlar mais adequadamente o ajustamento das questões. Com esta estratégia possivelmente terei mais facilidades em utilizar este estilo de ensino em matérias que me são mais desconfortáveis.

No que diz respeito à parte final da aula, os alongamentos foram sempre realizados, contudo nas primeiras etapas de aprendizagem devido à má gestão do tempo de aula, não lhes foi dedicado tanto tempo. Senti ao longo das primeiras etapas de formação algumas dificuldades na gestão e organização da aula, nomeadamente na gestão do tempo de aula pois, por vezes, o planeamento feito para as aulas era demasiado ambicioso através do planeamento de muitas situações de aprendizagem. Este planeamento demasiado ambicioso pode ter prejudicado as aprendizagens de certos conteúdos planeados para essas aulas. Esta dificuldade sentiu-se mais no início do processo de estágio. Foi importante para resolver esta questão o debate do meu planeamento com o NEEF e a própria experiência que ganhei ao nível da organização e gestão da aula.

Senti ainda dificuldades ao nível da gestão do tempo devido a exercícios que me são completamente novos na lecionação, como são por exemplo as situações de aprendizagem da matéria de orientação. A matéria de orientação não me é de todo

desconhecida já que a pratiquei na minha formação inicial e como antiga escuteira também tive uma boa preparação, contudo como apenas realizei os exercícios como praticante e nunca como professora tenho dificuldades em planejar um tempo certo para os exercícios e para as instruções. Uma das estratégias que poderia utilizar para ultrapassar esta dificuldade seria o ensino simulado, mas como esta matéria envolve uma logística dos materiais e espaços algo complexa é difícil realizar esta estratégia em horários onde não decorrem aulas na escola. Assim mais uma vez penso que a estratégia mais eficaz é ter em conta esta dificuldade no planeamento das aulas, sabendo antecipadamente que os tempos previstos para as situações de aprendizagem poderão não ser aqueles encontrados na realidade. À medida que fui lecionando os conteúdos desta matéria, fui percebendo melhor o tempo que cada situação iria necessitar. Também foi muito importante a flexibilidade e adaptabilidade durante a aula. Se um grupo demorar mais tempo numa tarefa, posso manipular o exercício para que haja uma aproximação ao tempo previsto. Exemplo disso é retirar pontos de controlo a um percurso de orientação.

Também um dos problemas identificados foi o tempo de transição entre os exercícios na sala de ginástica. Isto penso que se deve à diferente estrutura que esta aula tem relativamente àquelas lecionadas nos restantes espaços. Nos outros espaços as aulas como eram organizadas por estações, foi realizada uma instrução prévia onde geralmente foi explicado aos alunos o que cada grupo tinha de fazer em cada uma das estações. Por isso, quando um grupo mudava de estação já não era necessário dedicar muito tempo para uma instrução, nem muito tempo para a organização. Na sala de ginástica como os exercícios foram realizados por blocos onde todos os alunos realizavam as mesmas tarefas ao longo da aula, quando havia uma transição de tarefa, esta normalmente demorava muito tempo devido à colocação e arrumação do material para a tarefa seguinte. Exemplo disso foi a transição da matéria de dança para a matéria de ginástica. Para a matéria de dança não era necessário a utilização de muito material, mas o mesmo não acontece para a matéria de ginástica, onde se faz uso de muito material. Como a sala de ginástica é um espaço relativamente pequeno não é possível montar grande parte do material previamente, dedicando assim mais tempo para a colocação e arrumação do material. Phillips e Carlisle (1983) verificaram que o empenho dos alunos está intimamente relacionado com as transições de atividade e gestão de equipamentos e espaço. Estes referem que os alunos de professores que despendem pouco tempo para estas transições de atividades e formação de grupos, mostram mais empenho na realização das atividades de aula. Assim tornou-se extremamente importante conseguir diminuir este tempo de transição, não só para que os alunos tivessem mais tempo de prática, como também, para

que o empenho dos alunos fosse maior. A estratégia que utilizei foi a competição. Os alunos para a matéria de ginástica já sabiam previamente a formação dos grupos e a cada grupo, no momento de transição, foi dada a responsabilidade pela colocação do seu material. O grupo que colocasse mais rapidamente o material de forma adequada ganhava um prémio. Esta estratégia resultou de facto muito bem, pois os alunos, para além de se empenharem, divertiam-se na realização desta tarefa.

A matéria orientação foi a matéria onde investi mais estudo autónomo, pois como esta não é uma matéria habitual de se lecionar na escola, existem poucos materiais de apoio. Assim sendo ao longo do processo de estágio foram alguns os instrumentos e materiais que criei para a leção da matéria como por exemplo um mapa do pavilhão, rosas-dos-ventos em cartão, entre outros. Também foi nesta matéria que despendi mais tempo no planeamento e na organização dos exercícios, já que envolvia muitos materiais e onde deveria ser rentabilizado ao máximo o espaço de aula. Assim decidi utilizar espaços que não são habitualmente utilizados pelos professores como as bancadas e os corredores dentro do pavilhão. Para a certificação de níveis desta matéria foi realizada uma visita à Quinta da Fonte Santa, no final do ano letivo. Para a realização desta atividade foi assim muito importante a cooperação com os professores do CT. Esta foi uma atividade com muito sucesso, onde foi possível verificar o nível de aprendizagem dos alunos na matéria de orientação, verificar as aprendizagens nas disciplinas de Geografia e Espanhol (disciplinas em que os alunos realizaram exames nacionais), pois o percurso continha questões de conteúdos destas disciplinas. Nestes dias foi também possível praticar modalidades que não foram lecionadas ao longo do ano (ténis e natação), aproveitando o facto de existirem, na quinta, campos de ténis e piscina. Esta atividade foi ainda muito importante no sentido de promover um clima positivo no seio da turma.

Ainda no âmbito da leção das matérias, previa algumas dificuldades na leção de ginástica e dança, por não ter muitos conhecimentos sobre as mesmas. Para isso foi muito importante para além do estudo autónomo a prática de ensino real com a participação numa formação de dança. Isto vai ao encontro do que Teixeira e Onofre (2009) constatarem ao analisar as principais dificuldades dos professores estagiários de EF. O facto de o estudo autónomo e a prática de ensino real constituírem, na perceção dos professores estagiários, uma estratégia decisiva na resolução das dificuldades parece ser coerente com o modo como expressaram que a falta de conhecimentos dos conteúdos/matérias era uma das principais causas das suas dificuldades na leção. Foi ainda um grande desafio a criação de uma coreografia de danças latinas para o Dia do Espanhol. Para além de ter sido uma boa oportunidade para os alunos desenvolverem as

suas aprendizagens nesta matéria foi ainda uma boa oportunidade para desenvolver os meus próprios conhecimentos, numa matéria que me era desconfortável. Foi importantíssimo nesta atividade envolver os alunos na própria criação da coreografia, aumentando o seu empenho na atividade. Todos os alunos sem exceção participaram nesta coreografia que foi apresentada à restante comunidade escolar. O envolvimento foi tão grande que um grupo de alunos aproveitou, parte da coreografia, para apresentar também na gala de EF e DE da escola.

O estudo autónomo, a troca de experiências com professores, a observação e as diversas formações na área da EF são extremamente importantes para o desenvolvimento profissional de um professor. As próprias ações de intervenção na escola poderão ser uma boa oportunidade para os professores aumentarem os seus conhecimentos. A lecionação das atividades da Páscoa Desportiva (ação de intervenção realizada pelo NEEF) teve o auxílio de professores do DEF e de professores especializados nas modalidades. Foi importante convidar esses professores especialistas para as atividades, já que, além de serem conceituados na sua modalidade específica, conseguiram motivar os alunos de uma forma mais substancial. Exemplo disso foi a professora de luta que é vice-campeã nacional na modalidade, tendo sido notório o empenho por parte dos alunos na modalidade. Esta ação foi ainda muito importante para a minha formação devido ao pouco contacto com algumas matérias. Foi muito produtivo ter observado, por exemplo, a aula de luta olímpica, pois tendo eu realizado a matéria nas aulas de EF, percebi alguns erros que cometi na organização da aula e na própria introdução dos conteúdos. Em vez de lecionar primeiramente determinadas técnicas de luta como aconteceu, faria mais sentido introduzir a matéria com pequenos jogos pré-desportivos para que os alunos percebessem melhor os objetivos e fundamentos da modalidade. O goalball foi talvez uma das atividades com mais sucesso junto dos alunos, durante a ação, tendo sido questionada para os motivos de esta não ser lecionada nas aulas de EF. A verdade é que sendo uma modalidade que requer silêncio total seria muito difícil essa lecionação, contudo caso haja essa oportunidade ao longo da minha experiência profissional esta, apesar de não estar contemplada nos PNEF, será uma boa modalidade para experimentar junto dos alunos como forma de motivá-los, experienciando novas vivências e promovendo valores de inclusão.

A ideia de que ninguém consegue ensinar se não dominar suficientemente a matéria de ensino parece ser consensual. Se um professor não conhecer profundamente a matéria, quer do ponto de vista científico, quer do ponto de vista pedagógico, o processo de ensino-aprendizagem fica comprometido (Shulman, 1987). O mesmo autor denomina

este tipo de conhecimento, que funde a vertente científica com a pedagógica, como conhecimento pedagógico do conteúdo. Possuir um conhecimento profundo da matéria de ensino é uma característica que impera num ótimo professor. Permite ao professor ser mais organizado na instrução, articular melhor os objetivos de aprendizagem e desenvolver melhores progressões pedagógicas (Metzler, 2000, citado por Maia, 2009). Como referi anteriormente, uma das grandes dificuldades identificadas nos professores estagiários refere-se ao conhecimento do conteúdo de ensino. As soluções mais apontadas para a resolução desta dificuldade foram o conhecimento dos programas e das matérias, como por exemplo: o "Investimento na formação... estudar as matérias..." ou "Consulta dos PNEF..." (Teixeira & Onofre, 2009, p.1163). Contudo, após a troca de ideias com outros professores estagiários, cheguei à conclusão que estes centram este estudo somente nas matérias em que se sentem mais desconfortáveis, descartando o estudo das matérias que pensam ter mais facilidades.

Penso que as crenças que cada professor estagiário tem, sobre as suas competências e sobre o seu conhecimento relativo às matérias, poderá prejudicar o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de diversas matérias. O facto de se sentirem confortáveis na leção de uma matéria poderá fazer com que não questionem as suas decisões relativas à mesma. Esta situação ocorreu ao longo do processo de estágio. As minhas preocupações centraram-se muito nas matérias que me eram mais desconhecidas e desconfortáveis, como a dança e a ginástica, tendo utilizado várias estratégias para superar estas dificuldades. Contudo foquei tanto a minha reflexão nestas matérias que acabei por deixar as matérias mais 'fortes' de parte, não questionando o meu conhecimento referente às mesmas. A minha crença dizia-me que as decisões tomadas em relação às matérias 'fortes' estavam corretas, devido aos conhecimentos que pensava deter. Somente na última etapa de formação, após uma reunião de balanço de aula com um professor orientador de faculdade, é que identifiquei este problema. É necessário desenvolver os meus conhecimentos em todas as matérias, questionando as características das situações de aprendizagem para os objetivos propostos. Só assim é que a aprendizagem dos alunos poderá ser potenciada de um modo eficaz.

Ao nível das aprendizagens dos alunos, como já foi referido, na 2ª etapa de aprendizagem foi dada ênfase às aprendizagens das matérias definidas como prioritárias. Uma destas matérias foi a matéria de badminton, a qual teve este estatuto já que muitos alunos na avaliação inicial foram diagnosticados com o nível não introdução. Ao longo desta etapa e com o decorrer das situações de aprendizagem percebi que afinal esta matéria não é uma das prioridades dos alunos pois estes mostraram um grande

desenvolvimento nas aprendizagens onde no final desta apenas três alunas se encontravam no nível não introdução. Percebi então que talvez o meu diagnóstico inicial não tenha sido o mais correto. Penso que esta situação poderá acontecer várias vezes ao longo da minha vida profissional pois o período de avaliação inicial é curto para avaliar tantas matérias, tornando mais difícil o diagnóstico dos níveis de aprendizagem. Estas situações podem e devem ser corrigidas e reajustadas no decorrer das etapas seguintes.

Relativamente à área da aptidão física encontrei muitos alunos fora da zona saudável de aptidão física, principalmente na força média e na aptidão aeróbia. Assim tentei em todas as aulas desenvolver uma ou outra destas capacidades para que os alunos melhorassem o seu registo. Pedi ainda a alguns alunos que treinassem e que fizessem alguns exercícios de força média em casa, já que estes eram alunos com muitas dificuldades na técnica de execução dos testes. Fruto do bom trabalho desenvolvido pelos alunos, todos ficaram aptos nesta área.

Como foi referido no início deste ponto, a observação das minhas aulas, através de registo audiovisual, das aulas dos colegas do NEEF, colegas do DEF e também dos colegas de mestrado de outra escola, foi uma estratégia importante para identificar e refletir sobre determinados aspetos. “Observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização, portanto, quem observa atribui necessariamente um sentido significativo ao que vê, inculcando-lhe um cariz intrínseco que é subjetivo por ser inerente a cada observador” (Mendes, Clemente, Rocha, & Damásio, 2012, p.58). No processo de ensino-aprendizagem a observação, para além de permitir desenvolver o conhecimento sobre as características pessoais de ensino e do seu impacto sobre a atividade de aprendizagem, segundo Onofre (1996), também contribui para o desenvolvimento da capacidade preceptiva do professor relativamente à dimensão interativa do ensino. O exercício de olhar para uma situação educativa e representá-la nos seus diferentes pormenores, permite desenvolver a capacidade de discriminação e, portanto, de diagnóstico da atividade de ensino e aprendizagem.

As observações de aulas dos colegas de departamento deveriam ser uma atividade usual na vida profissional dos professores de EF já que são enormes as aprendizagens que podemos retirar, tendo em conta a diversidade de experiências e métodos de ensino de cada um. Desde um controlo da aula muito minucioso, onde a atividade motora por parte dos alunos é uma constante, a um clima relacional entre professor-aluno muito positivo nas aulas, ou à criatividade na potencialização de um espaço, foram várias as aprendizagens que consegui retirar na observação das aulas dos diferentes professores e as quais tive em consideração na lecionação das minhas aulas.

O processo de estágio permitiu-me ainda visitar outras escolas e contextos escolares, observando aulas de colegas de mestrado. Ao observar duas dessas aulas, registei que em ambas não foi evidente a diferenciação do ensino, verificando grupos constituídos por alunos de vários níveis de aprendizagem e situações de aprendizagem semelhantes para todos os alunos. Esta situação observada intrigou-me, pois foi utilizado frequentemente na leção das minhas aulas grupos formados por níveis de aprendizagem e tarefas de aprendizagem diferenciadas para cada grupo. Colocam-se assim várias questões. A diferenciação do ensino deve ser realizada em todos os momentos do ensino? Em que momentos esta pode não ser realizada? E com que propósito?

A diferenciação do ensino pode ser definida, segundo Tomlinson (2000, citado por Maia, 2009) como o conjunto de esforços dos professores de modo a responder a todos os alunos na aula. Perrenoud (2001, citado por Gonçalves & Trindade, 2010) refere que a diferenciação do ensino não passa somente pela individualização, sem querer excluí-la, passa também pela mediação, ensino mútuo e o funcionamento cooperativo em grupos, pela procura de atividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras (diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais).

Considera-se possível e desejável a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para alunos e/ou subgrupos distintos, para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a atividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão coletiva (de conjunto, interativa) quanto possível e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto necessário (Jacinto et al., 2001b, p.24).

Segundo as orientações do PNEF deve-se realizar a diferenciação de ensino sempre que necessário, contudo é importante também realizar atividades que promovam a interação de alunos com níveis de aprendizagem diferentes, assumindo uma importância de desenvolvimento social. Ainda segundo o PNEF, poder-se-á eventualmente aproveitar o apoio dos alunos com mais facilidade aos seus companheiros. Esta situação, de formar grupos constituídos por alunos de diferentes níveis, torna-se igualmente importante como ferramenta de avaliação formativa, pois o professor poderá identificar determinadas dificuldades ou competências, que com a formação de grupos por níveis não conseguiu detetar. A diferenciação pedagógica é um procedimento que emprega um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir, a

alunos de níveis diferentes, mas agrupados na mesma turma, atingir os seus objetivos (Gomes, 2006, citado por Maia, 2009).

Outra das tarefas do estágio pedagógico consistia na experiência de um horário completo, durante uma semana. Para além do horário destinado a cada professor estagiário, foram lecionadas turmas de outros professores no sentido de completar um horário de 24 horas. Estas aulas foram todas planeadas em conjunto com os professores envolvidos, os quais estiveram presentes durante a leção das aulas e deram o seu feedback sobre a mesma. Nesta experiência de uma semana a tempo inteiro eram vários os objetivos de formação inerentes, nomeadamente a possibilidade de ser mais um momento para ultrapassar algumas dificuldades sentidas ao longo do meu processo de formação.

Um desses objetivos referia-se à gestão do tempo de aula, daí ter juntamente com o orientador de escola selecionado turmas e aulas de 45 minutos já que são aulas onde não pode haver uma má gestão do tempo, pois corre-se o risco de os alunos terem muito pouco tempo útil de prática. Assim foram quatro as aulas que lecionei cujo tempo de aula eram de 45 minutos. Foram várias as aprendizagens que desenvolvi com estas aulas particularmente no que se refere ao planeamento no qual deve estar simplificada ao máximo a estrutura da aula. Assim, decidi em todas as aulas, após o aquecimento, realizar trabalho por estações, tendo sido efetuadas sempre 3 estações. Relativamente a este número de estações penso que em aulas de 45 minutos quanto menor for o número de estações melhor. Como os professores me pediram para desenvolver pelo menos 3 matérias foi realizado 1 estação por matéria. Nas aulas de duas das turmas foi-me pedido que fossem desenvolvidas quatro matérias, contudo penso que decidi bem ao realizar duas matérias na mesma estação (salto em altura e escalada Boulder), pois caso tivesse decidido realizar 4 estações significaria menos tempo de prática em cada uma das matérias, algo que não é de todo pretendido em aulas com uma duração tão pequena.

Para aumentar esse tempo de prática é importante fazer a colocação do material previamente e tentar ao longo da aula não perder tempo com deslocações do material. Em todas as aulas coloquei todo o material que iria usar previamente, algo que ao conferenciar posteriormente com os professores percebi que é uma das estratégias mais utilizadas por todos em aulas de 45 minutos. Relativamente à arrumação do material é importante pedir sempre aos alunos que estes ajudem o professor principalmente quando está envolvido muito material.

Aprendi ainda com estas aulas de 45 minutos que caso queira que o tempo útil de prática seja maximizado o tempo de instrução tem de ser muito curto e só em caso de ser

um exercício completamente novo é que deve ser realizado uma instrução mais pormenorizada. Também a informação da instrução inicial e da instrução final deve ser clara mas breve e por isso mesmo é que a informação transmitida, nestas aulas, foi muito direta, sem perder tempo com grandes explicações. Ainda para maximizar este tempo é importante que o aquecimento seja intenso mas curto, o mesmo acontecendo com os alongamentos. Em aulas de 45 minutos, com a tolerância que os alunos têm para se equipar, restam sempre 30 ou 35 minutos para a sua lecionação. Se o aquecimento e os alongamentos no total ocupassem 15 minutos de aula, como acontece em aulas 90 minutos sobraria pouco tempo para a parte principal da aula. Relativamente à gestão do tempo de aula penso que esta foi muito bem gerida ao longo destas aulas apesar de terminar a aula sempre um minuto mais tarde. Isto deveu-se sempre ao atraso dos alunos na chegada à aula. Contudo, mesmo quando uma das turmas chegou 20 minutos depois da hora de início da aula, penso ter conseguido gerir bem, o tempo tendo observado mesmo ao longo da aula desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Esta semana foi também importante para experienciar outros ambientes de turma. Uma das turmas que lecionei foi uma turma de percurso curricular adaptado (PCA). Os PCA são uma oferta educativa dirigida a alunos matriculados no ensino básico que apresentem insucesso escolar repetido ou risco de abandono precoce. Estes são alunos que por norma tem problemas de integração na comunidade escolar, estando em risco de marginalização, exclusão social e abandono escolar. Os alunos desta turma apresentam ainda um nível socioeconómico baixo. Para a lecionação desta aula, tinha alguma expectativa de encontrar alunos mais indisciplinados. Assim, tentei não ser autoritária para os alunos, pois, normalmente, com este tipo de alunos quando se sentem desafiados é quando o seu comportamento se altera negativamente. Carreiro da Costa (1991), ao realizar um estudo de revisão da literatura sobre a eficácia pedagógica, constata que o professor eficaz, ao nível do clima relacional, é aquele que, quando ensina a alunos de nível socioeconómico baixo, manifesta um nível de expectativa elevado, no entanto, tende a ser mais paciente e encorajador, ensina e repete a matéria, desenvolvendo um número maior de interações com os alunos.

Na realidade, tive o cuidado de me adaptar a estas características dos alunos, onde ao longo da aula nunca exigi que os alunos realizassem os exercícios, tentando sempre motivá-los para as aprendizagens que poderiam adquirir. Os alunos mostraram sempre um grande interesse e um grande empenho durante os exercícios e eu adaptei-me ao ritmo de concentração dos alunos nos exercícios. Para estes alunos é importante não deixá-los na mesma atividade durante muito tempo, pois o seu grau de concentração vai diminuindo,

assim, sempre que percebia que os alunos já não estavam tão concentrados mudava de exercício, algo que considero ter resultado muito bem. Corroborando esta ação, Carreiro da Costa (1991), no mesmo estudo, refere que ao nível da disciplina, o professor eficaz é aquele que reorienta a atenção dos alunos em vez de os punir.

Uma das minhas principais dificuldades no acompanhamento da direção de turma foi o pouco tempo de contacto com a diretora de turma que resultava posteriormente na pouca convivência com as funções do mesmo. Como o horário da diretora de turma não era muito compatível com o meu, decidi pedir auxílio também a outra diretora de turma para ter mais conhecimentos nesta área. A turma dessa diretora (turma F do 8º ano de escolaridade) é uma turma com muitos problemas disciplinares, tendo sido uma mais-valia para a minha formação perceber todos os procedimentos que a diretora de turma faz relativamente a estas situações. Atualmente, a Lei 30/2002, de 20 de Dezembro, citado por Jacinto (2006, p.93), e designada por “Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior” contempla as seguintes medidas de natureza disciplinar:

- Preventivas e de integração, que visam a preservação da autoridade dos professores e, de acordo com as suas funções, dos demais funcionários, o normal prosseguimento das atividades da escola, a correção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens (nº1 do artigo 24º), e que constam as seguintes medidas: a advertência; a ordem de saída da sala de aula; as atividades de integração na escola; a transferência de escola.
- Sancionatórias, que segundo o número dois do artigo 24º da Lei 30/2002, faz referência, estabelecendo que algumas medidas prosseguem igualmente, para além das no número anterior, finalidades sancionatórias e que são passíveis de aplicação perante situações que revelem a quebra das normas e regras estipuladas pela escola, nomeadamente: a repreensão; a repreensão registada; a suspensão da escola até cinco dias úteis; a suspensão da escola de seis a dez dias úteis; a expulsão da escola.

Foi interessante verificar na turma F do 8º ano de escolaridade a aplicação de várias medidas disciplinares desde advertências, ordens de saída da sala de aula, repreensões registadas e as atividades de integração na escola (medidas corretivas). Cabe ao diretor de turma ao ser informado, qualificar a infração disciplinar, podendo aplicar medidas

disciplinares de advertência, repreensão e repreensão registada, com a possibilidade de uma averiguação sumária, no prazo de dois dias úteis, em que são ouvidos os participantes e as testemunhas, ou no caso de grave e muito grave, pode participar ao presidente do conselho executivo, para efeitos de procedimentos disciplinares (Jacinto, 2006).

Ainda segundo a mesma autora, na execução da medida disciplinar, compete ao diretor de turma acompanhar o aluno na execução da medida aplicada, promovendo a articulação com os EE e com os professores da turma, na medida de assegurar a corresponsabilização por parte de todos os intervenientes nos efeitos educativos da medida disciplinar aplicada. De facto numa destas situações a diretora de turma após ter averiguado sumariamente o sucedido e ter comunicado ao conselho executivo e aos EE o comportamento dos seus educandos, instaurou o procedimento disciplinar de atividade de integração na escola. Os alunos realizaram, na primeira semana das férias da páscoa, determinadas tarefas de limpeza, manutenção e reparação do espaço escolar auxiliando os funcionários da escola. Aqui foi muito importante a intervenção da diretora de turma junto dos alunos e dos EE de forma a assegurar essa corresponsabilização.

Outra das experiências a assinalar durante a semana a tempo inteiro foi a lecionação a turmas do ensino básico. Até ao momento só tinha tido experiências com turmas do ensino secundário e foi interessante ver e perceber algumas diferenças entre os alunos. Relativamente a comportamentos desviantes percebi que é mais frequente encontra-los em turmas do ensino básico, algo que seria expetável devido à idade, e, por vezes, devido ao menor sentido de responsabilidade. Contudo percebi que no ensino básico os alunos apreciam mais as aulas de EF e as diversas matérias sendo evidente o maior empenho e motivação que têm para a prática de atividade física. De facto, Fernandes (2003), salienta vários estudos (Fox, 1991; Standage & Treasure, 2002; Van Wersch *et al.*, 1992) que referem, que à medida que os jovens envelhecem, o seu interesse e participação na EF diminui.

Com esta experiência tive ainda a oportunidade de lecionar outras matérias que normalmente não leciono ou ainda não tinha tido oportunidade de as lecionar como por exemplo o atletismo (estafetas e salto em altura) e o foxtrot. Relativamente ao atletismo foi importante voltar a estudar estas disciplinas e algumas possíveis progressões para os alunos. Esta foi uma das matérias onde observei um maior desenvolvimento nos alunos. O foxtrot foi uma matéria completamente nova, pois não tinha tido qualquer tipo de contacto enquanto professora e enquanto aluna. Para o desenvolvimento e lecionação desta dança foi muito importante a observação e realização de uma aula da professora responsável

pela turma onde retive várias aprendizagens fundamentais para a lecionação desta matéria.

Outra das tarefas do estágio pedagógico foi a lecionação do bloco de EEFM numa turma do 1º ciclo de escolaridade no seio das escolas do agrupamento. Esta lecionação foi realizada a uma turma do 3º ano da Escola Básica/Jardim de Infância Francisco Vieira Caldas, durante duas semanas consecutivas (2 aulas). Lecionar aulas ao 1º ciclo é completamente diferente que lecionar o 3º ciclo ou ensino secundário. Para as crianças tudo é pretexto para jogar. Na frase de Maria e Nunes (2007), citado por Dias (2011, p.14), “como o trabalho é a atividade do adulto, o jogo é a atividade da criança” subentende-se a importância do jogo na vida da criança, vendo-se assim o quão importante é a realização de atividades físicas e desportivas para as crianças do 1.º CEB. Notei, com esta experiência de lecionação ao 1ºCEB, que as crianças do 1º ciclo disfrutam imenso destas aulas, pois são momentos em que estas podem realizar brincadeiras e jogos, de forma organizada e regulada pelo professor.

Para a concretização e desenvolvimento desta experiência foi muito importante o trabalho prévio feito com a turma e com a professora. Foi uma grande ajuda, na semana anterior à lecionação destas aulas, ter assistido e participado na aula lecionada pela professora responsável. Este foi um momento onde tive um primeiro contacto com a turma, com o espaço e com o material, o que facilitou a minha tarefa de planeamento.

Após a lecionação das duas aulas, refleti imenso sobre a organização dos exercícios. Ao lecionar a primeira aula e após a realização do exercício por vagas, onde pretendia desenvolver a manipulação e perícia com bolas e raquetas, deparei-me com a desvantagem desta organização implicar um grande tempo de espera. Assim na lecionação da segunda aula mudei a organização e desenvolvi as mesmas capacidades, mas através de um exercício por estações. Como o espaço de aula era pequeno, os alunos, por vezes, com as dificuldades que tinham, invadiam o espaço dos colegas atrapalhando-os na realização do exercício. Após refletir sobre a organização dos exercícios cheguei à conclusão que não existe uma organização que seja perfeita. Todas as organizações de exercícios têm as suas vantagens e desvantagens, sendo que estas podem ser influenciadas pelo grupo de alunos, pelo espaço e pelos próprios materiais. Para uma turma, um tipo de organização funciona melhor e para outra turma, funciona pior. Para um espaço pequeno, funciona melhor um tipo de organização e para um espaço grande, funcionam outros tipos. Cabe aos professores pensar em todas estas variantes e decidir a organização de exercício que se adapte melhor. Corroborando esta ideia, Onofre (1995) afirma que não existe um método que, por si só, seja melhor que o outro, sendo que a sua

validade tem que ser observada na forma como se adapta à circunstâncias de cada situação educativa.

Foi interessante verificar por parte da professora responsável pela leção da área de EEFM o cuidado na adequação das aprendizagens às possibilidades dos alunos. Segundo o programa curricular (*1º Ciclo do Ensino Básico - Organização Curricular e Programas*, 2004) o bloco 1 de perícia e manipulação e o bloco 2 de deslocamentos e equilíbrios devem ser lecionados no 1º e 2º ano de escolaridade, contudo, sendo este o primeiro ano que esta turma tem esta área e como o nível de aprendizagem dos alunos ainda é muito baixo, têm sido desenvolvidas capacidades destes dois blocos.

As crianças estão envolvidas no processo de desenvolver e aperfeiçoar as competências motoras fundamentais numa ampla variedade de movimentos de estabilização, locomoção e manipulação. Como tal, precisam de se envolver numa série de experiências de movimento, coordenadas e adequadas ao seu desenvolvimento, destinadas a enriquecer estas capacidades motoras básicas (Gallahue, 2002; citado por Medeiros, 2012).

Tal como é referido anteriormente, é muito importante adequar as aprendizagens ao desenvolvimento dos alunos, daí ter sido positiva a opção da professora responsável. Não existem dúvidas sobre a importância da EF no 1ºCEB. Segundo Jesus (2013), a disciplina é imprescindível para os alunos do 1ºCEB, já que se encontram num período crítico onde se concentra todo um desenvolvimento, que passa pela evolução das aprendizagens psicomotoras de base e fundamentais, como também das diferentes qualidades físicas, contribuindo ainda para o desenvolvimento pessoal e relacional. Pepe, Taskiran, Pepe, e Çoksevim (2011) ao estudar as atitudes dos professores do 1ºCEB face à importância da EF verificaram que as atitudes dos professores são, geralmente, positivas, podendo-se mesmo dizer que os professores estão cientes do efeito positivo e da necessidade da EF nas escolas do 1ºCEB. Contudo se os professores atribuem importância à existência desta disciplina no currículo dos alunos do 1ºCEB, porque não lecionam a área de EEFM com regularidade?

Tendo como objetivo do estudo de investigação perceber os motivos que levam os professores do 1ºCEB do AEC a não lecionar esta área, o NEEF, após a revisão da literatura, estudou cinco variáveis referidas anteriormente (perceção dos professores do 1ºCEB relativamente à importância da EF, a formação contínua e profissional, os recursos espaciais e materiais, as experiências vivenciadas enquanto alunos de EF e a prática de atividade física). O instrumento definido foi um questionário de resposta através de uma escala de Lickert de 5 níveis. O NEEF decidiu ser este o instrumento de recolha de dados

pois foi considerado como o método mais rápido de recolha e análise de dados. Para esta decisão, também pesou o facto de serem múltiplas variáveis a serem estudadas. O questionário foi apresentado a uma população, também de professores do 1ºCEB, para ser validado. Para aumentar as certezas da validação do questionário a amostra deveria ter sido maior (apenas foi aplicado a uma professora). Participaram no estudo 16 professores de quatro escolas do 1º CEB do agrupamento de escolas de Caneças, onde 15 eram do género feminino e 1 era do género masculino, apresentando um intervalo de idades entre os 34 e 54 anos. Ao aplicarmos os questionários à população-alvo, deparamo-nos com uma dificuldade. De facto a formulação de uma das perguntas foi mal executada, tendo-se verificado repercussões nos resultados. As professoras foram questionadas se lecionavam a área de EEFM, havendo somente as opções “sim” ou “não” e em caso negativo porque motivos não lecionavam. Ao aplicar os questionários deparamo-nos com algumas professoras que responderam afirmativamente, no entanto, apenas o faziam uma vez por período. Assim uma das limitações deste item foi não ter considerado a periodicidade com que foi lecionado a área de EEFM. A pergunta poderia ter sido formulada da seguinte forma: Leciona regularmente (pelo menos uma vez por semana) a área de EEFM ao longo do ano letivo?; assim as professoras que responderam afirmativamente responderiam neste caso negativamente.

Para além do questionário foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, uma vez que se pretendiam encontrar dados que justificassem determinadas relações entre as variáveis encontradas nos questionários, que foram posteriormente categorizadas e analisadas tendo como base os referenciais teóricos. Participaram nestas entrevistas 4 coordenadoras do 1ºCEB. Para a aplicação dos questionários e das entrevistas foi essencial o trabalho colaborativo com as coordenadoras do 1ºCEB de cada uma das escolas, pois foram o elo de ligação com os restantes professores do 1ºCEB.

Posteriormente à recolha dos questionários e das entrevistas, foi realizado um tratamento dos dados. Esta foi a etapa em que o NEEF teve mais dificuldades de realização, devido ao pouco conhecimento do *software* SPSS 22 (*Statistical Package for the Social Sciences*) e dos processos estatísticos a utilizar. Com o auxílio de professores universitários da FMH, experientes na área da estatística, foram ultrapassadas estas dificuldades. Foi realizada uma análise descritiva de forma a descobrir as frequências, as médias e desvios-padrão sobre as diversas afirmações relativas às variáveis de estudo; e a frequência de justificações que os professores apresentaram para a não lecionação da área de EEFM. Foi ainda realizado um teste não-paramétrico (teste Mann-Whitney de duas amostras independentes), tendo sido considerado o valor de referência de um ponto, por

já apresentar uma diferença significativa nas opiniões dos grupos de professores que não lecionam o bloco de EEFM e os professores que lecionam o bloco.

Após o tratamento e análise dos resultados foram encontradas as conclusões. Em primeiro lugar não foram evidentes, através da análise dos resultados, as influências das percepções dos professores, da formação académica e profissional, da prática de atividade física e das experiências vivenciadas enquanto alunos, na leção da área de EEFM, contrariando os resultados de outras investigações. Parece existir contudo uma influência dos recursos espaciais e materiais na leção da área de EEFM, onde os professores que não lecionam a área afirmam que caso houvessem essas condições físicas e materiais lecionariam a área de EEFM. De facto as coordenadoras das escolas do 1º ciclo referiram, de uma maneira geral, que a existência de espaços inadequados, ou mesmo a sua inexistência, condicionam muito a leção da área de EEFM. Esta conclusão vai assim ao encontro de alguns estudos científicos. No estudo de Rainer, Cropley, Jarvis e Griffiths (2012), acerca das percepções dos diretores de escola sobre a implementação da EF no 1º ciclo, verificou-se que a maioria dos participantes inquiridos relatou que as instalações não eram as melhores, mencionando ainda que só tinham acesso a uma instalação interior e que essa era utilizada também para outras disciplinas. Ainda neste estudo a maioria dos diretores mencionou que a falta de fundos compromete a contratação e transporte dos alunos para instalações externas e o aumento e melhoria dos equipamentos de EF. Por fim, um dos motivos apresentados também pelos professores, para a não leção da área ou para a sua pouca regularidade, é a extensão do programa curricular do 1ºCEB. Segundo o jornal Observador (Carriço, 2015) os professores dizem que não têm tempo para trabalhar as matérias com os alunos, tendo noção que dificilmente conseguirão cumprir o programa devido à extensão do mesmo.

Tendo como referência os motivos encontrados para a não leção da área de EEFM, foram várias as propostas de intervenção, que o NEEF apresentou na sessão de apresentação do estudo. A primeira proposta está relacionada com a urgência de dotar as escolas de melhores condições físicas para a leção da área de EEFM. Morgan e Hansen (2007) referem que as autoridades educativas e as comunidades escolares devem desenvolver estratégias para melhorar a qualidade e quantidade de recursos espaciais e materiais que suportem a implementação do programa de EF.

Outra proposta apresentada está relacionada com uma possível revisão dos programas curriculares do 1º CEB, para que este não seja tão extenso. Sabendo que esta proposta é de difícil concretização, poderá ser importante a criação de novas metodologias de trabalho, por parte dos professores do 1º CEB, que interliguem as diferentes áreas

disciplinares para rentabilizar o tempo de lecionação em cada uma das áreas. Esta opinião foi visível no estudo de Morgan e Hansen (2007) em que dadas as muitas dificuldades que os professores titulares apresentam na lecionação de EF, estes salientaram a importância da existência de um coordenador da área para orientar e guiá-los nos aspetos relacionados com o programa.

Tendo em consideração os resultados positivos obtidos na execução do projeto de lecionação da área de EEFM, por parte do DEF do AEC na Escola do 1ºCEB Vieira Caldas, foi nossa proposta o alargamento do projeto às restantes escolas do primeiro ciclo do agrupamento de escolas. Consideramos fundamental a existência de uma maior oferta, por parte das instituições de ensino superior ligadas à área de EF, de cursos de formação contínua, teórica e prática, para professores do 1ºCEB. Ao estudar a implementação de um curso de formação em EF para os professores do 1ºCEB na República da Irlanda, Murphy e O'Leary (2012) relataram que o curso de facto promoveu mais atitudes positivas e aumentou os níveis de confiança dos professores.

Torna-se fundamental que os professores do 1ºCEB tenham todas as condições e meios para lecionar a área de EEFM, pois em caso contrário, corre-se o risco de estes não a lecionarem, como foi observável no AEC. Como os professores do 1ºCEB não lecionaram nos anos anteriores a área de EEFM, foi observável nos alunos do 1ºCEB, que tive oportunidade de lecionar, um défice das suas capacidades e competências. São vários os benefícios que os programas curriculares (*1º Ciclo do Ensino Básico - Organização Curricular e Programas*, 2004) enaltecem relativamente à área de EEFM, referindo que a atividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos programas de outras áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação, como também assegura condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, principalmente pelas situações de interação com os companheiros, inerentes às atividades (matérias) próprias da área e aos respetivos processos de aprendizagem. É importante que as crianças e jovens tenham uma prática regular de atividade física e desportiva, de forma a ter uma vida mais saudável e um melhor desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. Daí a importância não só da disciplina de EF no currículo de todos os alunos, como também das atividades extracurriculares, como o DE.

Na minha experiência da coadjuvação e condução do núcleo de DE de futsal feminino (escalão de juniores) foram algumas dificuldades identificadas. Ao longo do processo de treino, alguns dos exercícios foram lecionados por mim, tendo tido ainda a oportunidade de lecionar treinos completos. Neste processo foi-me dada muita autonomia

para realizar qualquer tipo de ação, estando sempre muito ativa no decorrer dos treinos, fosse para dar feedbacks, para fazer demonstrações ou mesmo para realizar os exercícios (muitas vezes era necessário para igualar o número de atletas em cada grupo formado). Aqui a minha principal dificuldade centrou-se no facto de, por vezes, este grupo ter dificuldades em mostrar interesse na aprendizagem de certas competências, refletindo-se posteriormente no seu empenho nos treinos. Esta dificuldade acabou por desaparecer com o início da competição.

Outras condicionantes que afetaram os treinos foram a assiduidade e pontualidade das atletas. Como os treinos são realizados num horário tardio, a maioria das atletas já não se encontra na escola sendo-lhes difícil muitas vezes ir ou chegar a horas aos treinos. Como este horário é o único conveniente para o professor responsável e em que o pavilhão se encontra disponível não foi possível a troca dos horários de treino. Assim sendo para que estas condicionantes afetassem o menos possível o planeamento e condução de cada treino propus às alunas que sempre que faltassem ou chegassem mais tarde ao treino avisassem previamente através de contacto telefónico para que a adaptação ao número de atletas fosse o mais facilitado. Esta mostrou-se uma estratégia boa, à qual as alunas aderiram bem. Com esta medida, tanto eu como o professor responsável, ficámos com uma noção do número de atletas que viriam ao treino, facilitando os possíveis reajustamentos na organização e objetivos do treino.

O pouco conhecimento ao nível do processo de treino e da própria modalidade, evidenciado pelas atletas, fez com que um dos principais objetivos fosse dar a conhecer às atletas o mundo do futsal. Uma das atividades que organizei foi a observação ao vivo de um jogo do campeonato nacional de futsal feminino, nomeadamente do Sport Lisboa e Benfica por ser uma equipa de renome no futsal feminino. Esta atividade foi muito importante, não só para promover as relações das atletas entre si e as relações entre as atletas e professores, como também, para aumentar o empenho e motivação das atletas para a concretização das aprendizagens. Foi interessante observar atletas que começaram a ver determinada jogadora do Sport Lisboa e Benfica como ídolo, algo que aconteceu exatamente comigo quando iniciei a minha carreira como jogadora. Isto fez com que as alunas estivessem mais motivadas e focadas nas aprendizagens, já que, ambicionam um dia conseguir chegar ao patamar que observaram. Isto vai em concordância do estudo de Mota (2014) sobre a influência do ídolo na motivação da prática de judo, em judocas dos 12 aos 24 anos. Este autor verificou que a existência de ídolos auxilia os adolescentes a terem mais maturidade e responsabilidade, como também, a estabelecerem metas para as suas vidas, nomeadamente a iniciação prática à conquista da medalha. Também Mack,

Schultz e Araki (2002), citado por Payne, Reynolds, Brown e Fleming (2003), ao estudarem a relação entre a autoestima e a existência de modelos, num grupo de raparigas adolescentes, constataram que as estudantes com modelos têm uma maior autoestima.

Para os momentos competitivos foi fundamental a autonomia dada pelo professor responsável para orientação da equipa nos jogos. Neste sentido fui tomando decisões sobre a constituição da equipa inicial, a realização das substituições e as instruções. Esta situação promoveu muito a minha capacidade de observar, refletir e agir no jogo. Uma das minhas principais dificuldades foi a gestão da equipa tendo em conta o resultado no jogo. Por exemplo quando um jogo está muito equilibrado, estando as melhores jogadoras em campo, se as substituir a probabilidade de sofrermos um golo pode aumentar. Estas situações fizeram-me refletir sobre o que vale mais num determinado jogo? A vitória que é ambicionada por todos desde professores a atletas ou a gestão equilibrada da equipa onde todas as jogadoras têm as mesmas oportunidades de jogar? Pensar mais no resultado, colocando durante mais tempo as melhores jogadoras em campo, vai contra a minha crença que no DE e no escalão etário jovem deve ser dada a oportunidade a todas as jogadoras para que estas promovam ao máximo as suas aprendizagens. Contudo, se as vitórias não aparecem e se num jogo a equipa está a perder por uma grande diferença de golos as jogadoras desmotivam, não promovendo da melhor maneira essas mesmas aprendizagens. Esta relação tem sido a minha principal dificuldade, sendo importante a ajuda do professor responsável do núcleo e o próprio feedback das jogadoras relativamente às opções tomadas.

Para além da minha participação neste núcleo de DE, tenho ainda participado na condução do núcleo de DE de ténis de mesa. Esta foi uma experiência muito enriquecedora já que tinha poucos conhecimentos relativamente à modalidade em questão, os quais desenvolvi com a ajuda da professora responsável e com o estudo autónomo sobre as técnicas utilizadas, regras e atividades de aprendizagem. Estes conhecimentos serão uma mais-valia no futuro quando for oportuna a lecionação desta matéria nas aulas de EF. Um dos aspetos que estava mais curiosa em perceber e conhecer eram os procedimentos antes e durante os momentos competitivos e a estrutura do próprio quadro competitivo. Ao estar ligada a dois núcleos de DE foi interessante observar as diferenças nessas dinâmicas nas duas modalidades. Enquanto no futsal feminino os encontros são realizados apenas com duas ou três escolas, havendo por manhã apenas 3 jogos, no ténis de mesa participam nos encontros cerca de 9 escolas, reunindo cerca de 300 alunos por encontro. Para a realização de um encontro com esta magnitude foi importantíssima a colaboração de todos os professores responsáveis pelo núcleo de ténis de mesa das escolas participantes, onde

cada um tem a tarefa da organização e realização de determinados jogos. Um dos problemas deste tipo de encontros é que, dependendo dos resultados obtidos, determinados alunos poderão apenas jogar dois jogos enquanto outros alunos poderão realizar 6 jogos. Uma solução poderia ser a divisão de escolas por dois grupos, contudo é compreensível este tipo de organização já que de facto um único encontro acarreta muita logística, como por exemplo o transporte e colocação de mesas.

Outra das funções de um professor alusivas à sua participação na escola, refere-se à sua participação em atividades e projetos de dinamização da escola. Uma das atividades de estágio foi a realização do Torneio de Voleibol. Esta é uma das atividades mais célebres na escola já que esta modalidade costuma ser uma tradição na comunidade escolar. Uma vez que ao longo da minha vida profissional poderei vir a desenvolver e organizar atividades desta natureza, foi importante perceber os procedimentos inerentes à construção da mesma. Para esta atividade foi muito importante o auxílio dos professores responsáveis pelos núcleos de DE de voleibol já que têm conhecimentos sobre os quadros competitivos desta modalidade. Igualmente importante foi a participação dos alunos que estão inscritos no núcleo de DE de voleibol, para o auxílio nas tarefas de arbitragem e de registo dos resultados. Tendo sido o planeamento da atividade realizado num curto espaço de tempo foi fundamental ainda a ajuda e o trabalho do professor orientado que é também um dos professores responsáveis do núcleo de voleibol. Como esta atividade já era anualmente realizada, o professor tinha uma grande experiência relativamente à melhor estruturação do quadro competitivo, ao número de inscrições habituais, aos melhores procedimentos de divulgação da atividade, entre outros. De facto mesmo durante a atividade foram fundamentais as orientações iniciais já que nos eram desconhecidos os procedimentos.

À medida que a atividade foi decorrendo cada um dos professores estagiários foi conhecendo e adaptando cada uma das funções necessárias, tendo sido muito importante o trabalho de equipa. Cada um, dos três professores estagiários, tinha uma função específica: um tratava da recolha dos boletins de jogo e do calendário competitivo, o outro informava os jogos que se iriam realizar em cada um dos campos e por fim o último organizava e garantia que as equipas estavam presentes no campo correspondente. Este torneio teve a participação de alunos do 8º ao 12º anos de escolaridade pelo que uma das nossas preocupações era saber se conseguiríamos realizar quadros competitivos para tantos escalões num só dia, já que no ano anterior o torneio foi realizado em dois dias. Não só conseguimos realizar todos os jogos previstos no calendário competitivo, como também

estes foram realizados sem qualquer atraso, mostrando uma grande capacidade de organização.

Um professor, além de desenvolver as suas funções ao nível do processo de ensino-aprendizagem, investigação e inovação pedagógica e participação na escola, deverá desenvolver relações positivas com a comunidade. Nesta área verifica-se de extrema importância o trabalho desenvolvido pela direção de turma. O diretor de turma assume-se como elo de ligação com os restantes docentes da turma, bem como, com os alunos e seus familiares, caracterizando-se pela sua função de mediação. Para dinamizar todo o processo educativo o diretor de turma deve exercer formas de liderança de modo a orientar todos os processos relativos à formação dos seus alunos (Clemente & Mendes, 2013).

Martins (2011) no seu projeto sobre o diretor de turma, como gestor curricular, divide as funções do diretor de turma em quatro vertentes: diretor de turma/alunos; diretor de turma/professores da turma; diretor de turma/pais e EE e diretor de turma/tarefas administrativas. Relativamente às tarefas administrativas foi realizada a organização do dossier de turma. Este continha a informação de cada um dos alunos: informações pessoais, registo da assiduidade, justificação de faltas, registo disciplinar e o registo do percurso escolar dos anos anteriores. Em relação ao registo semanal das faltas não participei regularmente nesta tarefa na turma F do 11º ano de escolaridade, pois a diretora de turma aproveitou o horário de atendimento aos EE para realizar este registo. Contudo, tive uma participação ativa na turma F do 8º ano de escolaridade, desenvolvendo a minha autonomia nestas funções administrativas.

Realizar o acompanhamento da diretora de turma, não é um simples processo burocrático, mas sim um processo de aprendizagem e desenvolvimento já que tive a oportunidade de lidar de perto com toda a gestão de problemas que se encontram no seio da turma que lecionei. Para a direção de turma torna-se também muito importante todo o trabalho e articulação desenvolvido junto dos alunos, sendo fundamental o conhecimento de todos os alunos individualmente, o passado de cada e a forma como se organizam na turma (Martins, 2011). Para o desenvolvimento destas tarefas foi então mais uma vez muito importante a caracterização e o estudo sociométrico realizados, pois foi possível identificar necessidades, interesses e hábitos de trabalho com vista a um eficaz envolvimento dos alunos nas tarefas escolares. Foram ainda, junto do CT, identificados os alunos com dificuldades no rendimento escolar, tendo sido providenciados a estes alunos apoios nas diversas disciplinas. Por exemplo, para uma aluna que vivia só com o pai e irmã, sendo

trabalhadora estudante, foi providenciado um acompanhamento especial em determinadas disciplinas para que esta tivesse sucesso no seu rendimento escolar.

No que diz respeito à articulação com os restantes professores do CT, para além da troca regular de informações sobre o comportamento e aproveitamento dos alunos, é importante a realização de reuniões de CT, de forma a debater e coordenar o PCT. Nesta medida, realizei juntamente com a diretora turma as atas das reuniões de CT e a organização e planeamento das mesmas. Foi interessante verificar a quantidade de trabalho que cada reunião exige do diretor de turma, sendo essencial que esta já esteja bem planeada e estruturada anteriormente. Foram nestas reuniões que apresentei ao restante CT o estudo de turma (que posteriormente foi debatido) e as atividades a realizar com a turma, nomeadamente aquelas em que intervim diretamente (Dia do Espanhol e visita à Quinta da Fonte Santa). Para a realização destas atividades foi muito importante o trabalho colaborativo com outros professores do CT (professores das disciplinas de Espanhol e Geografia). Contudo apesar da existência deste trabalho é necessário promover um maior trabalho colaborativo dentro do CT, onde todos os professores, sem exceção, possam dar o seu contributo. Corroborando esta ideia, no estudo de Calca (2012), sobre o trabalho colaborativo nos conselhos de turma, 86% dos professores questionados consideraram que é necessário melhorar e fortalecer o trabalho colaborativo no seio do CT ao nível da articulação de conteúdos disciplinares, ao nível de estratégias de atuação conjunta, ao nível do trabalho conjunto que deve ser feito em termos curriculares e ainda em termos de critérios de avaliação utilizados.

Torna-se essencial, para que os alunos se envolvam eficazmente nas atividades escolares, haver uma boa articulação com os EE. De salientar que não foi apresentado no projeto de área 4 a minha participação na tarefa de atendimento aos pais/EE, uma vez que foi estabelecido pelo diretora de turma um horário de atendimento que me era incompatível, já que, à mesma hora estava a lecionar a aula de EF da turma. Relativamente a outras tarefas, participei nas reuniões de EE, tendo sido observável uma evolução da minha ação. Na primeira reunião não participei ativamente, tendo apenas observado a dinâmica da mesma. Na segunda reunião de EE já participei ativamente tendo esclarecido vários assuntos, tais como o plano anual de atividades, a assiduidade da turma e o comportamento dos alunos. Na última reunião, consegui conduzi-la por inteiro. Nesta reunião a diretora de turma esclareceu somente algumas dúvidas relativas ao processo de realização dos exames nacionais, o qual desconhecia.

Foi interessante, relativamente à articulação com os EE, verificar a diferença nos modos de comunicação das diretoras de turma com os EE. Enquanto a diretora da turma

F do 11º ano de escolaridade comunica somente com os EE quando é estritamente necessário, a outra diretora de turma (turma F do 8º ano de escolaridade) comunica regularmente com todos os EE. A primeira comunica sobretudo através de contacto telefónico marcando reuniões com determinados EE e a segunda para além de realizar esse procedimento envia regularmente por *e-mail* a todos os EE informações sobre os resultados escolares e a assiduidade dos alunos.

No estudo de Marques (2010), sobre as perspetivas dos diretores de turma relativamente à relação escola/família, constatou-se que os diretores de turma atribuem uma grande importância aos contactos telefónicos, os quais permitem, por um lado, evitar a mediação do aluno, e por outro, permitem a utilização de uma linguagem oral, mais acessível aos EE. Por sua vez, também os EE podem procurar o diretor de turma, com o objetivo de obter a informação diretamente deste, esclarecendo qualquer dúvida. Esta forma de comunicação direta reduz o controlo de comunicação por parte do aluno, contudo, não é a que prevalece na grande maioria dos casos (Marques, 2010). Segundo o mesmo autor, a comunicação é frequentemente mediada pelo aluno e, mesmo não estando presente quando ocorrem encontros entre os adultos, o aluno pode influenciar a relação entre eles, uma vez que as imagens recíprocas que os intervenientes possuem são fruto também da sua ação. Esta influência do aluno pode conduzir a conflitos entre o diretor de turma e o encarregado de educação.

Na minha opinião a comunicação realizada pela diretora da turma F do 8º ano de escolaridade é muito válida pois aproxima mais os EE à vida escolar dos seus educandos, por ser regular a sua comunicação através de *e-mail* e contacto telefónico. Esta opinião é apoiada por Soares (2011) que ao implementar um projeto de comunicação entre diretores de turma e EE através das tecnologias da informação e comunicação, nomeadamente através de *e-mail*, constatou que esta comunicação ajudou os EE a estarem melhor informados acerca dos trabalhos e progressos dos seus educandos. Esta medida será de apoiar e valorizar, uma vez que os EE se sentem mais confortáveis e, ao mesmo tempo, os filhos sabem que os EE e o diretor de turma estão em contato regular, trocando informações úteis acerca dos seus progressos escolares. Desta forma, uma comunicação regular (estabelecida com base na troca de telefonemas, mensagens escritas e *e-mails*) apresenta-se como uma forma prática e rápida de criar laços de cooperação entre a família e a escola (Soares, 2011).

2.3. A importância da avaliação

Para um professor ensinar de acordo com as prioridades de desenvolvimento dos seus alunos, coloca-se a necessidade de saber quais são essas prioridades, de as definir e de as perseguir enquanto objetivos de aprendizagem (Carvalho, 1994). A mesma autora identifica três tipos de avaliações que permitem a recolha e interpretação de informações diferentes e que estão na origem de decisões com propósitos distintos: a avaliação inicial, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Segundo o PNEF (Jacinto et al., 2001b) a avaliação inicial tem como finalidade determinar as potencialidades e as dificuldades dos alunos nas diferentes matérias, procedendo em simultâneo à revisão das aprendizagens obtidas no ano letivo anterior. Nesta etapa o professor recolhe os dados que lhe permitem decidir sobre o modo mais eficaz de organizar a sua intervenção e a atividade dos alunos, identificando: os alunos que vão precisar de maior acompanhamento por apresentarem mais dificuldades, as matérias em que os alunos se encontram mais distantes do nível de objetivos do programa (matérias prioritárias), as capacidades motoras que merecem uma atenção especial e os aspetos críticos no tratamento das matérias e na organização da turma.

Relativamente ao processo de avaliação inicial, efetuado no processo de estágio, este teve como principal objetivo diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos para posteriormente, tendo em conta todas as necessidades e potencialidades dos alunos, prognosticar o nível de aprendizagem. Na etapa 1 de avaliação inicial não me limitei a observar e a registar os dados, tendo estado sempre interventiva dando muitos feedbacks prescritivos e fazendo uso do questionamento para que os alunos desenvolvessem as suas aprendizagens. No final de cada aula fui informando sempre os alunos dos níveis de aprendizagem identificados e o que cada grupo teria de melhorar para alcançar o nível seguinte, havendo por isso também um processo de avaliação formativa nesta etapa. Ao longo do processo de estágio verifiquei que vários dos diagnósticos identificados não foram completamente corretos, tendo sido ajustados à medida que o ano letivo foi decorrendo. Para isso foram importantes as informações recolhidas na avaliação formativa. Carvalho (1994) refere que essas informações permitem ajustar sistematicamente a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento. Esta dificuldade também foi visível no DE onde foram reajustados ao longo do ano letivo os objetivos para cada atleta e para a própria equipa.

O processo de avaliação formativa decorreu de forma contínua, sistemática e regular ao longo de todo o ano letivo. Esta avaliação é muito pertinente, por se realizar ao

longo de todo o ano, produzindo, por isso, maior quantidade de informação que se pretende que seja qualitativa, no sentido de proporcionar, não só ao professor, como também aos alunos, a panorâmica da evolução da turma e de cada aluno nas várias áreas e matérias a abordar. Desta forma, este processo permite reformulações nos objetivos e estratégias definidas inicialmente, uma vez que promove a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa serve também aos alunos, para autorregular a sua aprendizagem, possibilitando-lhes desenvolver competências que lhes permitem consciencializar que a aprendizagem é um processo de construção e que eles próprios desempenham um papel fundamental nesse processo (Silva & Lopes, 2015d) . Para estes autores, os alunos aprendem não só a dirigir a sua aprendizagem mas também, cada vez mais, se veem como aprendentes autónomos, confiantes e capazes.

Para o processo de avaliação formativa, durante as aulas, fiz muito uso do questionamento e dos feedbacks com o objetivo de os alunos perceberem quais os erros mais comuns em cada uma das matérias e como poderiam melhorar. No final da aula tentei perguntar sempre aos alunos o que podem fazer para melhorar o nível das aprendizagens em cada uma das matérias lecionadas na aula, dando posteriormente o meu feedback em relação a esse assunto. Estas estratégias foram igualmente utilizadas no DE.

No início da segunda e da terceira etapa foi dado aos alunos uma ficha formativa, onde estava indicado o nível em que se encontravam em cada uma das matérias, os seus resultados na aptidão física e na área dos conhecimentos e o que tinham de fazer para alcançar o nível seguinte. Esta ferramenta foi entregue sempre no início de cada etapa. Esta ficha formativa foi muito importante na medida em que os alunos ficaram informados não só verbalmente como também tiveram acesso a um documento individual com todas as suas necessidades e potencialidades, algo que fez com que os alunos encarassem de forma mais séria todo o processo de aprendizagem. No final de cada etapa e unidade de ensino foi realizado também um balanço dos resultados e das aprendizagens dos alunos de forma verbal. Esta última estratégia de informar verbalmente os alunos acerca das suas aprendizagens, não surtiu o efeito de balanço da unidade de ensino, pois senti que os alunos ainda não conheciam totalmente os seus níveis e aprendizagens alcançados.

De facto a implementação das estratégias da avaliação formativa foi uma das minhas principais dificuldades verificadas no 2º período. Este dado está de acordo com o verificado no estudo de Teixeira e Onofre (2009) onde os professores estagiários, relativamente à avaliação formativa, sentem mais dificuldades no 2º período. Quando se deve proceder a uma avaliação formativa de carácter formal? Sendo vários os objetivos para uma etapa ou unidade de ensino de que aprendizagens devemos recolher informação?

Segundo Carvalho (1994) devemos proceder a uma avaliação formativa de carácter mais formal “após uma etapa de trabalho onde necessitamos de perceber se os alunos caminham ou não na direção dos objetivos definidos” e/ou “quando se pretendem sistematizar os progressos e dificuldades dos alunos para estabelecer novos desafios”. Ainda para a mesma autora, quando não podemos avaliar todas as aprendizagens, avaliamos os objetivos que perseguimos para uma determinada etapa de trabalho, e caso estes sejam muitos, avaliamos aqueles que são críticos e decisivos no processo de aprendizagem dos alunos. Relativamente ao *timing* da avaliação de carácter mais formal segui posteriormente estas recomendações, onde após uma unidade de ensino ou etapa de aprendizagem fiz uma reflexão sobre os objetivos alcançados pelos alunos. Quanto às aprendizagens avaliadas, são aquelas que de facto considero mais prioritárias para aquele momento pois não é fácil avaliar todos os objetivos propostos para cada aluno.

Agora como devem ser transmitidas essas informações para os alunos? Como envolvê-los neste processo de avaliação para além do questionamento realizado à consecução das aprendizagens durante as aulas? Para Carvalho (1994) a participação do aluno pode verificar-se apenas enquanto destinatário das informações recolhidas pelo professor ou através de uma autoavaliação e heteroavaliação que tem como vantagens a tomada de consciência por parte dos alunos das suas capacidades e limitações, o conhecimento dos objetivos e critérios de êxito das tarefas que realiza, bem como a participação em compromissos pedagógicos com colegas e professor, desenvolvendo atitudes e valores como o espírito crítico e de ajuda. Para ultrapassar esta dificuldade utilizei fichas formativas para cada uma das matérias, que continham os objetivos de cada um dos alunos. Dei ainda a oportunidade aos alunos de avaliarem os próprios colegas. Esta foi uma estratégia válida na última etapa de formação, onde promovi a autorreflexão dos alunos sobre as suas aprendizagens. Para perceber a eficácia desta estratégia foi importante a realização de uma ficha de autoavaliação sobre as aprendizagens. Após a análise das fichas percebi que os alunos estavam muito mais cientes daquilo que eram capazes e daquilo que ainda tinham de desenvolver. Também foi muito importante perceber a eficácia desta avaliação através do empenho e curiosidade dos alunos relativas ao seu desempenho. Um aluno ao perguntar ao professor sobre o que terá de fazer para alcançar determinado nível de aprendizagem, demonstra que a avaliação formativa surtiu o seu propósito no aluno.

Segundo Carvalho (1994), quando está em causa uma decisão de classificação dos alunos em função do grau de consecução dos objetivos, estamos no domínio da avaliação sumativa. Ao longo do ano letivo existiram três momentos de avaliação sumativa,

correspondentes ao final de cada período letivo. A avaliação sumativa teve como base os critérios de avaliação definidos pelo DEF para o 11º ano de escolaridade. A avaliação dos alunos do ensino secundário na disciplina de EF incide sobre 3 áreas específicas: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos.

Na área das atividades físicas os alunos devem evidenciar o domínio das vertentes técnicas e táticas do conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas de acordo com os seguintes níveis dos Programas (I: introdução; E: elementar). Os alunos foram sempre avaliados nas 6 matérias curriculares escolhidas pela turma no início do ano letivo. Para obtenção de classificação ≥ 10 o aluno não podia no final do ano ter avaliação de NI, em nenhuma das 6 matérias avaliadas. Para esta certificação dos níveis de aprendizagem dos alunos foi muito importante as informações e dados recolhidos ao longo da avaliação formativa. Após cada aula verificava através de fichas de registo para cada matéria os objetivos alcançados por cada um dos alunos o que me ajudou posteriormente na certificação do nível aprendizagem em cada matéria de cada aluno.

Relativamente à área da aptidão física os alunos para se encontrarem aptos tinham de se encontrar na zona saudável na aptidão aeróbia, força média e força superior ou flexibilidade. No final do ano letivo todos os alunos encontraram-se aptos nesta área. Contudo nem todos chegaram à zona saudável em todos os testes. Alguns alunos mostraram-se não aptos nos testes de flexibilidade. Como estes se mostraram aptos no teste de força superior, foram considerados aptos também na área da aptidão física, seguindo as orientações do PNEF. De facto, tive dificuldades em desenvolver esta capacidade nos alunos, tendo sido evidente também ao nível do DE, sobretudo no trabalho desenvolvido com as guarda-redes. Mesmo dedicando algum tempo de exercícios e mudando os métodos de treino, não foi possível observar um aumento significativo da flexibilidade. Esta dificuldade pode ser justificada pelos princípios de treino, nomeadamente o princípio da continuidade. Este princípio diz que o treino só produz adaptações se for realizado de uma forma sistemática, ou seja, se houver uma solicitação repetida ao longo de um período significativo de tempo. Tanto as aulas de EF, como os treinos de DE, só se realizavam duas vezes por semana, não tendo sido o suficiente para produzir efeitos significativos. Assim, teria sido importante desenvolver um trabalho em conjunto com os professores de EF (no caso das alunas do DE), como também um trabalho extra fora do contexto escolar, para que o treino fosse realizado de forma sistemática.

No que diz respeito à área dos conhecimentos os alunos devem evidenciar: o domínio da língua portuguesa (oral/escrita), a correta utilização do vocabulário da disciplina e os conteúdos e conhecimentos preconizados para o ano de escolaridade. Os alunos

consideram-se aptos nesta área caso obtenham classificação igual ou superior a 9,5 nos testes escritos e/ou trabalhos de grupo. Para o desenvolvimento desta área foram desenvolvidos ao longo do ano letivo trabalhos de grupo e um teste sumativo. Esta foi uma oportunidade para perceber melhor os procedimentos inerentes a realização de um teste sumativo, nomeadamente, na escolha dos conteúdos a serem testados, na elaboração de questões, onde se deve seleccionar os tipos de questões mais apropriado a cada conteúdo que se pretende avaliar, e na realização da matriz do teste.

Uma das particularidades do 1º período foi que a avaliação sumativa não é realizada conforme os resultados evidenciados nas três áreas nesse período mas sim de acordo com um prognóstico do professor para os níveis que este pensa que os alunos irão alcançar no final do ano. Esta metodologia de avaliação sumativa neste período beneficiou muito os alunos, já que alguns deles, caso estivessemos no final do ano letivo, não teriam classificação superior ou igual a 10, visto não se encontraram aptos na aptidão física. Contudo como prognostiquei que estes conseguissem estar aptos no final do ano, no 1º período alguns alunos obtiveram uma classificação superior ou igual a 10. Este processo de avaliação sumativa não foi por isso fácil, pois é complicado prever com certeza os níveis de aprendizagem dos alunos nas três áreas. Para a superação destas dificuldades foi importante a reflexão e discussão feita desta avaliação com o orientador de escola.

Para o 2º período a avaliação sumativa já foi de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos pelo DEF. Como as classificações do período anterior foram resultantes do prognóstico para o final do ano e alguns dos alunos ainda não tinham alcançado esses níveis prognosticados, houve uma diminuição na classificação da grande maioria dos alunos. Contudo essa diminuição nunca foi mais do que um valor, dando por isso mais certezas à fiabilidade do prognóstico realizado no final do 1º período.

Outra das dificuldades verificou-se na atribuição da avaliação à aluna que estava impossibilitada de fazer atividades físicas durante o ano letivo inteiro. Acresce o facto dos critérios de avaliação para estes alunos não estarem bem definidos no documento de avaliação da escola. Tendo apresentado esta dificuldade numa reunião do DEF verifiquei mais alguns professores que estavam a deparar-se com o mesmo problema, tendo ficado estabelecido que de facto seria importante alterar e reformular os critérios de avaliação para os alunos com impossibilidade da prática das aulas de EF. Os critérios de avaliação para estes alunos encontram-se por percentagens. Estes alunos são avaliados somente na área das atividades físicas e na área dos conhecimentos, respetivamente com as percentagens de 70% e 30%. Um dos critérios de avaliação na área das atividades físicas foi por exemplo: “colabora na preparação, arrumação e preservação do material”; a este

critério é dado 10% da cotação na área das atividades físicas. Será fácil de deduzir que se um aluno cumpre sempre este critério terá a percentagem máxima (os 10%) e se nunca cumpre terá a percentagem mínima (0%). Agora se um aluno colabora apenas às vezes nesta preparação e arrumação do material, que percentagem será dada neste critério? O que corresponde por exemplo a 6% neste critério? Este problema é aplicável a todos os critérios definidos para estes alunos. Assim sendo tendo como linhas orientadores os critérios já definidos, reajustei-os e criei outros tendo em conta o PNEF (2001) de forma a estar adaptado às potencialidades da aluna em questão. Por exemplo para o mesmo critério referido anteriormente, defini que: se a aluna realiza sempre o objetivo cumpriria os 10%; se a aluna realiza quase sempre o objetivo cumprirá 7,5%; se aluna realiza às vezes o objetivo cumpre 5% no critério; se aluna raramente realiza o objetivo cumpre 2,5% no critério; e se nunca realiza cumpre 0% do critério. Ora esta resolução não é perfeita pois é subjetivo para cada professor. Segundo Pacheco (2001) os símbolos devem significar o mesmo para todos e os critérios de avaliação devem ser o mais possível aproximados para que todos os professores interpretem e valorizem de igual modo os dados recolhidos. Nos critérios de avaliação de EF do AEC (2014), para os alunos com currículo específico, isso não acontece, já que os professores podem interpretar determinado critério de forma diferente. Na minha opinião a melhor solução seria eliminar esta avaliação por percentagens contudo tive de seguir as orientações dos critérios de avaliação definidos para este ano letivo, para que a avaliação fosse o mais uniforme possível com a avaliação dos outros professores. Seria importante, à semelhança do que acontece para os alunos que praticam EF, que os conteúdos estivessem especificados por níveis (introdução, elementar e avançado), sendo que para cada nível corresponderiam determinados objetivos e competências. A avaliação sumativa seria realizada tendo como referência os níveis alcançados pelos alunos.

Ao nível do acompanhamento da direção de turma foi importante a realização de um balanço do PCT, nomeadamente, no que diz respeito ao aproveitamento e comportamento dos alunos, ao cumprimento dos programas curriculares e ao plano anual de atividades.

Num projeto, a avaliação visa colher dados com o fim específico de fornecer informações sobre o objeto que está a ser (ou foi) avaliado. Assim sendo, tanto o processo como o produto podem ser avaliados, e as informações (dados da avaliação) podem, e devem, ter dois fins: primeiro, tentar ajudar quem concebeu e quem está a desenvolver o projeto e depois, apreciar os seus resultados (Freitas, 1997). Neste sentido o NEEF avaliou o projeto Páscoa Desportiva e o projeto de investigação-ação, desenvolvidos ao longo do

processo de estágio. Para a avaliação destes projetos foram aplicados instrumentos de avaliação interna (autoavaliação) e avaliação externa (questionários). Freitas (1997) refere que a autoavaliação, só por si, não é suficiente, uma vez que é necessário ter uma visão descomprometida e ela só é possível para quem esteja de fora. Assim, um projeto deve ser sempre avaliado externamente, ainda que não dispense a autoavaliação como um dos elementos a ter em conta no processo.

Para a avaliação da Páscoa Desportiva foram distribuídos aos alunos questionários de satisfação após a conclusão de cada atividade. Como foi pretendido recolher dados de um grupo de pessoas relativamente numeroso, o NEEF decidiu que um questionário seria o instrumento de avaliação mais prático. Nos questionários para cada modalidade foram avaliados 7 itens: professor, conteúdos da aula, espaço físico, organização da atividade, segurança na atividade, satisfação global e, por fim foi questionado aos alunos se estes gostariam de realizar a modalidade nas aulas de EF.

Os professores que dinamizaram as atividades foram fantásticos, não havendo qualquer tipo de problema com estes. Como a opinião de cada um dos dinamizadores era muito importante para o núcleo de estágio, para perceber aquilo que poderíamos ter feito melhor, aplicámos também um questionário a estes, contendo também 7 itens: espaço de lecionação, tempo de lecionação, recursos materiais disponibilizados, divisão dos grupos de alunos, divulgação da modalidade, organização geral da atividade, satisfação global. Nos dois questionários cada item foi respondido através de uma escala de tipo Lickert (1- Muito Insatisfeito, 2- Insatisfeito, 3- Indiferente, 4- Satisfeito, 5- Muito Satisfeito).

Esta foi uma ação que o NEEF organizou e coordenou muito bem, apesar de alguns constrangimentos que conseguiu adaptar e resolver. Desde as poucas inscrições iniciais, que resolvemos com a abertura da atividade a todos os alunos, à indisponibilidade de vários professores (luta, taekwondo, voleibol) que só tivemos conhecimento 2 dias antes da ação, foram vários os momentos que fomos postos à prova e que conseguimos resolver bem.

Os dinamizadores ficaram de uma forma geral muito satisfeitos com a atividade e ação. Os itens com as médias mais inferiores foram os itens relativos à divulgação da modalidade na escola e à divisão dos grupos de alunos. Contudo a média de cada um dos itens corresponde a uma escala de satisfeito. Como a grande maioria das modalidades eram inovadoras para os alunos, foi talvez mais difícil divulgar os propósitos de cada uma aos alunos, daí talvez estes apenas ficassem satisfeitos. No que diz respeito à divisão de grupos, devido à falta de assiduidade de alunos em alguns dias, um dos grupos ficou com um número mais elevado de alunos. Por essa razão, talvez os dinamizadores ficassem

apenas satisfeitos. Os dois itens em que os dinamizadores ficaram mais satisfeitos foram aqueles relativos aos recursos materiais disponibilizados e à organização geral da atividade. A nossa escola de facto está muito bem apetrechada de materiais para a prática das diversas modalidades o que aumentou o grau de satisfação dos professores. Relativamente à organização geral da ação, que diz respeito ao trabalho realizado pelo NEEF no planeamento da atividade e na condução da mesma, foi muito positivo ter a grande satisfação dos dinamizadores. Este resultado deve-se sobretudo à disponibilidade que o NEEF apresentou para auxiliar cada um dos dinamizadores.

Em relação à satisfação dos alunos, as modalidades em que os alunos mostraram uma maior satisfação foram o goalball e os desportos de deslize. O item com uma média maior nos desportos de deslize referiu-se aos professores que dinamizaram a atividade e no goalball referiu-se ao espaço físico. Este último resultado acontece talvez por ser um contexto novo para os alunos, com um campo oficial diferente, em que as linhas tem cordas para que os atletas as sintam, apelando assim a outros sentidos sensoriais. Esta atividade contou também com a participação de professores, funcionários da escola e EE, promovendo assim as relações entre vários elementos da comunidade escolar. As modalidades cujas médias tiveram valores inferiores foram a capoeira, o voleibol e o judo. Contudo, apesar de terem tido os valores inferiores, os alunos ficaram satisfeitos com essas atividades. Com estes resultados observou-se assim o grande sucesso que a ação teve na comunidade escolar.

Para a avaliação relativa ao estudo de investigação realizado pelo NEEF, foi aplicado um questionário de satisfação na sessão de apresentação do estudo aos participantes. Estiveram presentes na apresentação, para além dos orientadores, 26 pessoas, entre alunos, professores de EF, membros da direção, professores do 1º CEB, colegas de outros núcleos de estágio e professores universitários. Fiquei contudo algo desiludida com o número de professores do 1º CEB que assistiu (apenas duas professoras estiveram presentes), pois seria muito importante que estas estivessem presentes já que foram a nossa população de estudo. Das 26 pessoas presentes, 23 responderam ao questionário de satisfação da sessão de apresentação. Este questionário continha 7 itens: organização geral da sessão de apresentação, estrutura dos slides, transmissão das informações por parte dos oradores, informação disponível no flyer entregue no início da sessão, pertinência do estudo, testemunho da professora do 1º CEB sobre projeto do 1º ciclo e intervenção da professora universitária sobre importância da área de EEFM. O grau de satisfação ia de uma escala de um 1 (detestei) a 5 (gostei muito).

Os itens em que os participantes mostraram uma menor satisfação foi relativamente à estrutura dos slides da apresentação e ao testemunho da professora do 1ºCEB. Contudo de salientar que mesmo assim na escala de satisfação a média mostra que os participantes gostaram tanto de um como de outro. Os participantes puderam ainda deixar comentários e sugestões. Esses comentários foram ao encontro daquilo que foram os resultados, uma vez que referiram, por exemplo, que as tabelas dos slides estavam muito grandes e alguns tinham muita informação.

Relativamente à organização geral da sessão, à pertinência do estudo e ao testemunho da professora universitária, os participantes gostaram muito, de acordo com os resultados. Referiram ainda como aspeto positivo a organização da sessão com as intervenções de vários convidados.

Será importante, no futuro, planear mais pormenorizadamente todo o processo de avaliação de um projeto, já que, tal como Freitas (1997) refere, um projeto tem de antecipar tudo o que possa acontecer em virtude do seu desenvolvimento, incluindo a sua avaliação. E uma avaliação tem de ser válida. É importante que se utilizem instrumentos de avaliação válidos, assegurando o fornecimento dos dados para que foram construídos. Assim, deverei no futuro, assegurar esta exigência, testando o instrumento numa população semelhante.

No que diz respeito à minha prestação na sessão de apresentação apresentei os resultados do estudo e a sua discussão. Na apresentação poderia ter sido mais clara em alguns dos resultados. Contudo penso que a mensagem principal foi bem passada para o público. De uma maneira geral, penso que a intervenção de todos os elementos do núcleo foi muito positiva no final. Fiquei muito satisfeita com as intervenções dos professores que participaram no debate, nomeadamente da vice-diretora da escola, que admitiu a importância da disciplina no 1º CEB, dando um forte apoio ao estudo que foi desenvolvido e reconhecendo a pertinência do mesmo no contexto escolar inserido.

3. Reflexões finais

“É verdade que o papel do professor é difícil, mas é igualmente apaixonante. De qualquer modo, cometer um erro tem apenas uma importância relativa, o importante é ser capaz de se aperceber disso (Duval & Letourneur, 1994b, p. 18)”.

Não existem dúvidas em relação à importância do estágio pedagógico na formação de um professor de EF, uma vez que é neste que o professor contacta pela primeira vez com a realidade de ensino. Foram várias as dificuldades encontradas ao longo do processo de estágio, como o planeamento de unidades de ensino, a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, a gestão dos níveis emocionais e motivacionais nos momentos competitivos (referentes ao DE), a construção de documentos de avaliação formativa e a construção de instrumentos de avaliação válidos. Como Duval e Letourneur (1994b) referem, torna-se importante para os professores que se apercebam desses erros. Contudo, aperceber-se por si só não basta. Os professores perante as dificuldades devem agir, encontrar estratégias e soluções, para ultrapassá-las.

No processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o professor deve diagnosticar as potencialidades e necessidades dos alunos e prognosticar o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens, projetando o percurso e os meios a utilizar para alcançar os objetivos propostos. À semelhança desse processo, os professores devem também diagnosticar as suas próprias dificuldades e necessidades de desenvolvimento, e de acordo com esse diagnóstico, poderão desenvolver as suas aprendizagens e conhecimentos de forma a alcançar os seus objetivos de formação. Este é um processo contínuo. Ao longo do processo de estágio, algumas dificuldades identificadas não foram superadas totalmente, persistindo ainda necessidades de desenvolvimento na minha formação.

O professor deve-se esforçar para ajudar os seus alunos a apreender e desenvolver todo o seu potencial. Percebi que para alcançar isso, o professor deve estar disponível para observar o seu desempenho descobrindo os seus pontos fortes e fracos. “As limitações são oportunidades para o crescimento (Hartman, 2015b, p.19).” Para a mesma autora, é importante desacelerar ou parar para perceber o que está a acontecer, pesquisar acerca dos eventos de ensino e o seu contexto específico, pensar analiticamente sobre as suas ações e criticá-las com uma mente aberta. Após o professor entender o que está a acontecer, deve considerar diversas alternativas, contemplar o uso de várias ações e prever as suas consequências. O desenvolvimento destas práticas reflexivas foi talvez um dos grandes contributos do processo de estágio para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A prática reflexiva é um ciclo de gestão recursivo do planeamento, da condução (monitoramento) e da avaliação (Hartman, 2015a). Refletir sobre o ensino antes de uma aula, unidade de ensino, etapa ou ano letivo, faz parte do processo de planejar o que será ensinado, quando, porquê e como. No mesmo sentido, deve-se refletir sobre as ações de intervenção na comunidade escolar antes da sua execução. Refletir durante uma aula ou treino faz parte do processo de verificar a compreensão dos conteúdos pelos alunos e a evolução relativamente ao alcance dos objetivos propostos. Neste âmbito, é importante salientar o efeito que estas reflexões tiveram sobre o conhecimento pedagógico dos conteúdos. Não se espera que um professor saiba tudo, mas é importante que este se torne especialista nos conteúdos que ensina. Essa especialização demora a acontecer, daí ser importante que reflita e avalie criticamente, não só os pontos fracos, como também os pontos fortes. Por fim, a reflexão depois de uma aula, treino ou ação de intervenção ajuda a avaliar o progresso, a identificar os pontos fortes e fracos e a planejar as próximas etapas. Para essa reflexão foram importantes instrumentos como as autoscopias, os balanços de etapas, unidades de ensino e projetos, as discussões em grupo e a observação.

Torna-se essencial não esquecer que a finalidade das práticas reflexivas do professor, para além do seu próprio desenvolvimento profissional, deve incidir sobre o desenvolvimento dos alunos. Faz sentido que em todas as tarefas e atividades que um professor realiza na escola ou para a escola, promova de alguma forma (mesmo que indiretamente) o desenvolvimento dos alunos (cognitivo, emocional, físico e/ou social). Com este objetivo foram realizadas as diversas tarefas e atividades em que participei. As aulas de EF, treinos de DE, torneios de escola (basquetebol, voleibol e badminton), acompanhamento da direção de turma, reuniões de CT, reuniões do DEF, Páscoa Desportiva, estudo de investigação e o Dia do Espanhol são algumas dessas tarefas/atividades. Para a promoção mais eficiente do desenvolvimento dos alunos foi essencial articular estas atividades com o contexto escolar inserido, tendo como base o conhecimento do projeto educativo do AEC, o regulamento interno, o PCT, o plano anual de atividades da escola e as orientações do DEF.

Para a realização das variadas atividades foi fundamental o trabalho colaborativo com a restante comunidade escolar. Este trabalho colaborativo fez com que aprendesse com outros professores, partilhando e desenvolvendo em conjunto as minhas competências, e trabalhasse em conjunto na solução de problemas identificados. Para Hargreaves (1998, citado por Herdeiro e Silva, 2008) estas atitudes de colaboração resultam no empenhamento dos professores num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais. Se a colaboração for entendida como

um meio eficaz para o desenvolvimento do professor, esta vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e, assim, indireta ou diretamente, na sua motivação e desenvolvimento (Herdeiro & Silva, 2008).

Concluindo, o estágio pedagógico foi um processo de formação bastante importante no meu desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que, foi o meu primeiro contacto com a realidade de um professor de EF do ensino básico e secundário. Foram várias as aprendizagens adquiridas, as dificuldades superadas e as estratégias utilizadas. Contudo persistem ainda problemas por resolver, reconhecendo a necessidade de aprender ainda mais. Daí ser extremamente importante o desenvolvimento profissional contínuo posterior à realização do estágio pedagógico. Termino assim com uma afirmação célebre de Albert Einstein (1955), que me fez ainda mais sentido após a conclusão deste processo de estágio, estando na essência destas reflexões finais.

O importante é não parar de questionar.

Referências Bibliográficas

- 1º Ciclo do Ensino Básico - Organização Curricular e Programas*. (2004) (4ª Edição). Ministério da Educação e Ciência. Acedido março 3, 2015, em http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Organizacao_curricular_programas1CEB.pdf
- Arques, F. (2009). *Influência da Instrução do professor e da visualização mental numa prova de velocidade* (Dissertação de licenciatura). Faculdade de Desporto - Universidade do Porto, Porto.
- Barbosa, F., & Canalli, M. (2011). Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem? *EFDeportes*, 16(160). Acedido setembro 24, 2015, em <http://www.efdeportes.com/efd160/a-importancia-da-relacao-professor-aluno.htm>
- Barriga, H. (2008). *Dinâmicas de Cidadania Intercultural num Departamento Curricular - Coordenação e Liderança* (Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação). Faculdade de Ciências, Lisboa.

- Braz, J. (2009). *Articulação curricular como problema da gestão escolar* (Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- Caeiro, C. (2011). *Organização curricular e aptidão física em alunos do ensino secundário* (Estudo de caso). Universidade Lusófona de humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Calca, J. (2012). *O trabalho colaborativo: o Conselho de turma e os Grupos Disciplinares, numa perspetiva integradora* (Dissertação destinada à obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário). Universidade Lusófona de humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Carreiro da Costa, F. (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 4(1), 9–27.
- Carriço, M. (2015). Preocupação nas escolas: Novas metas curriculares vão estar à prova nos exames de maio. *Observador*. Lisboa. Acedido junho 5, 2015, em <http://observador.pt/2015/04/07/preocupacao-nas-escolas-novas-metas-curriculares-vao-estar-prova-nos-exames-maio/>
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10(11), 135–151.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Exedra*, (7), 71–85.
- Dias, V. (2011). *Análise de ensino de educação física no 1º ciclo, comparando professores generalistas e especialistas* (Relatório de Estágio). Universidade Lusófona de humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Duval, A., & Letourneur, G. (1994a). O desenvolvimento da criança realiza-se num meio que a rodeia. In *A dinâmica das aprendizagens escolares* (pp. 23–36). Lisboa: Dinalivro.
- Duval, A., & Letourneur, G. (1994b). Que significa aprender? In *A dinâmica das aprendizagens escolares* (pp. 9–20). Lisboa: Dinalivro.
- Einstein, A. (1955). Old Man's Advice to Youth: Never Lose a Holy Curiosity. *Life Magazine*, 61–64. New York City.
- Enerson, D., Plank, K., & Johnson, N. (2004). Planning a class session - a guide for new teachers. *Schreyer Institute for Teaching Excellence*, 3.
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2005). Physical education makes you fit and healthy – Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Education Research*, 20(1), 45–49.

- Fernandes, H. (2003). *Motivação no contexto da Educação Física* (Monografia de licenciatura). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Freitas, C. (n.d.). *Gestão e avaliação de projetos nas escolas*. Instituto de Inovação Educacional.
- Gomes, É. (2011). *A importância do planeamento para o sucesso escolar*. (Trabalho de conclusão de curso para obtenção do título de especialização no curso de pós-graduação em Coordenação Pedagógica). Universidade Federal de Tocantins.
- Gonçalves, E., & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem. In *Livro de Atas de Conferência Internacional* (pp. 2062–2073). Porto: Universidade do Porto. Acedido outubro 10, 2015, em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/35075>
- Hartman, H. (2015a). A gestão reflexiva do ensino. In *Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento* (pp. 23–47). São Paulo: AMGH Editora.
- Hartman, H. (2015b). Reflexões sobre a prática. In *Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento* (pp. 13–22). São Paulo: AMGH Editora.
- Herdeiro, R., & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, Colóquio sobre Questões Curriculares: currículo, teorias, métodos*. Brasil: Universidade de Santa Catarina.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001a). *Programa Nacional de Educação Física- 10º, 11º e 12º anos - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos* (Ministério da Educação e Ciência). Lisboa.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001b). *Programa Nacional de Educação Física do 3º ciclo do Ensino Básico (Reajustamento)* (Ministério da Educação e Ciência). Lisboa.
- Jacinto, M. (2006). *Dinâmicas do Director de Turma na Promoção do Envolvimento da Família na Escola - Um contributo para a diminuição da Indisciplina* (tese de Mestrado em Administração e Gestão Educacional). Universidade Aberta, Lisboa.
- Jesus, J. (2013). *Importância da Educação Física no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação João de Deus. Acedido dezembro 20, 2014, em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4606/1/TESEFINAL.pdf>
- Maia, B. (2009). *Diferenciação pedagógica em Educação Física no contexto das necessidades educativas especiais* (Dissertação apresentada com vista à obtenção

- do 2º ciclo em Desporto para Crianças e Jovens). Faculdade de Desporto - Universidade do Porto, Porto.
- Marmeleira, J., Aldeias, N., & Graça, P. (2012). Physical activity levels in portuguese high school physical education. *European Physical Education Review*, 18(2), 191–204.
- Marques, P. (2010). *O aluno na relação escola/família: Perspectivas de Directores de Turma do 3º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa.
- Martins, M. (2014). *Autoeficácia e qualidade de ensino em Professores Estagiários de Educação Física e Desporto Escolar* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.
- Martins, R. (2011). *O Director de Turma como gestor curricular: elaboração/implementação/avaliação do PCT* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Instituto Politécnico de Bragança.
- Medeiros, F. (2012). *A educação físico-motora na educação pré-escolar e no ensino do 1º ciclo do ensino básico: pensar em práticas de intervenção promotoras de aprendizagens*. (Relatório de Estágio). Universidade dos Açores.
- Mendes, F. (1999). Contributos para a predição dos comportamentos de indisciplina dos alunos em aulas de Educação Física. In *Pedagogia do Desporto - Estudos 6*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, (6), 57–69.
- Morgan, P., & Hansen, V. (2007). Recommendations to Improve Primary School Physical Education: Classroom Teachers' Perspective. *Journal Of Educational Research*, 101(2), 99–111.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Teaching Physical Education* (3ª edição). Columbus: Merrill.
- Mota, E. (2014). A Influência do Ídolo para a Motivação na Prática do Judo: um estudo sobre resiliência. Acedido março 31, 2015, em <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-do-esporte/a-influencia-do-idolo-para-motivacao-na-pratica-do-judo-um-estudo-sobre-resiliencia>
- Murphy, F., & O'Leary, M. (2012). Supporting primary teachers to teach physical education: continuing the journey. *Irish Educational Studies*, 31(3), 297–310.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didática em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (12), 75–97.

- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em educação física. In *Formação de professores de Educação Física: concepções, investigação, prática* (pp. 75–118). Lisboa: Edições FMH.
- Pacheco, J. (2001). Critérios de avaliação na escola. In *Reorganização curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens* (pp. 53–64). Lisboa: Ministério da Educação.
- Payne, W., Reynolds, M., Brown, S., & Fleming, A. (2003). Sports Role Models and their impact on Participation in Physical Activity: A Literature Review. *VicHealth*. Acedido março 31, 2015, em https://secure.ausport.gov.au/__data/assets/pdf_file/0010/558685/Sports_role_models_and_their_impact_on_participation_in_physical_activity_-_a_literature_review.pdf
- Pepe, O., Taskiran, C., Pepe, K., & Çoksevim, B. (2011). Attitude of first grade teachers of primary education schools related to physical education and sport lessons. *Science, Movement and Health*, 11(2), 221–228.
- Philips, D., & Carlisle, C. (1983). A comparison of physical education teachers categorized as most and least effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 55–67.
- Planeamento e periodização do treino desportivo. (2011). Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa.
- Pontes, M. (2013). *A escola como veículo de motivação e desenvolvimento dos alunos* (Dissertação para obtenção de grau de mestre em Administração Pública). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais - Trajectos* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rainer, P., Cropley, B., Jarvis, S., & Griffiths, R. (2012). From policy to practice: the challenges of providing high quality physical education and school sport faced by head teachers within primary schools. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(4), 429–446.
- Resende, R., Santana, P., Santos, A., & Castro, J. (2014). Percepção dos professores de Educação Física sobre a sua intervenção na escola. *Revista Da Sociedade Científica de Pedagogia Do Desporto*, (5), 61–67.
- Ribeiro, J., & Onofre, M. (2007). As percepções de estagiários e orientadores sobre as práticas de supervisão pedagógica num processo de estágio pedagógico em Educação Física. In *Comunicaciones - Actas IX Symposium de Poio* (pp. 1115–1124). Faculdade de Motricidade Humana.

- Rosado, A. (1997). O questionamento oral: objetivos, condições de aplicação e critérios de utilização em contextos educativos. In *Pedagogia do Desporto - Estudos 5*. Edições FMH.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. In *Pedagogia do Desporto - Estudos 7* (pp. 27–47). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Santos, A., Durão, I., Navalho, J., Graça, P., Pereira, A., & Ferreira, V. (1999). A participação parental na vida escolar: o caso da Escola Secundária do Alto do Seixalinho. *Pedagogia Do Desporto, Estudos 7*.
- Sebastião, L., & Freire, E. (2009). A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de educação física: um estudo de caso. *Pensar a Prática*, 12(3).
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Silva, E., Oliveira, M., Mendes, E., Ferreira, A., André, R., Brito, C., ... Junior, É. (2010). Influência do período de férias na aptidão física de escolares. *J Health Sci Inst.*, 28(2), 181–185.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015a). Como dar feedback eficaz aos alunos? In *Eu, Professor, Pergunto* (Vol. 1, pp. 99–113). Lisboa: PACTOR.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015b). Como planificar uma unidade de ensino de forma eficaz? In *Eu, Professor, Pergunto* (Vol. 1, pp. 3–15). Lisboa: PACTOR.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015c). O que fazer para tornar o questionamento eficaz na sala de aula? In *Eu, Professor, Pergunto* (Vol. 1, pp. 135–143). Lisboa: PACTOR.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015d). Qual a importância da avaliação formativa na aprendizagem e desempenho dos alunos e que técnicas de avaliação formativa podem ser usadas pelos professores? In *Eu, Professor, Pergunto* (Vol. 1, pp. 153–161). Lisboa: PACTOR.
- Silva, R. (2014). As rotinas e seu papel: gestão de sala de aula na prática de três professores de música na educação básica. In *XVI Encontro Regional Sul da ABEM, Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento*. Blumenau: Universidade de Blumenau.
- Soares, P. (2011). *As Tecnologias Móveis na Comunicação entre Diretor de Turma e Encarregado de Educação* (Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de Estágio Pedagógico. In *EI*

- Practicum más allá del empleo: Formación vs. Training* (pp. 1159–1170). Pontevedra.
- Teodoro, A. (1979). Planeamento do Processo de Ensino-Aprendizagem. *O Professor*, 68.
- Tonello, M., & Pellegrini, A. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12(2), 107–114.
- Wheldall, K., & Merrett. (1988). Which classroom behaviours do Primary school teachers say they find most troublesome?, *40*(1), 13–27.
- World Health Organization. (2011). New physical activity recommendations for reducing disease and prevent deaths. Acedido setembro 28, 2015, em http://www.who.int/chp/media/news/releases/2011_2_physicalactivity/en/

Legislação Consultada

- Decreto-Lei nº95/91, de 26 de fevereiro. *Diário da República, Seção II – artigo 5º*.
- Despacho nº6984-A/2015, de 23 de junho. *Diário da República, 2ª série – nº120*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Documentos Consultados

- CrITÉrios de Avaliação em EF (2014). Agrupamento de Escolas de Caneças.
- Guia de Estágio Pedagógico (2014). Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa.
- Planeamento e periodização do treino desportivo (2011). Documento da disciplina de Teoria e Metodologia do Treino Desportivo. Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa.
- Plano de Desenvolvimento Curricular (2012). Agrupamento de Escolas de Caneças.
- Planos Plurianuais de EF do ensino Básico, Secundário e Profissional. Agrupamento de Escolas de Caneças.
- Projeto Educativo do Agrupamento de escolas de Caneças (2010).
- Regulamento Interno. Agrupamento de Escolas de Caneças.
- Regulamento Específico de Educação Física (2013). Escola Secundária de Caneças.